

**Emilio Lastrucci** è docente di Pedagogia Sociale e Pedagogia Sperimentale all'Università della Basilicata e membro del Collegio dei Docenti del Dottorato di Ricerca in Psicologia Sociale e dello sviluppo e Ricerca Educativa (Facoltà di Medicina e Psicologia) dell'Università "La Sapienza" di Roma, nonché *visiting professor* in varie università straniere. È Presidente Nazionale dell'Associazione Pedagogica Italiana e membro di accademie scientifiche di respiro mondiale. Ha diretto ricerche, soprattutto di impianto empirico-sperimentale, di massimo rilievo internazionale, vertenti, in special modo, sui processi di alfabetizzazione, la comprensione della lettura, l'insegnamento della storia e delle scienze sociali, l'educazione alla cittadinanza. Si è occupato inoltre incessantemente di programmazione curricolare, valutazione oggettiva ed autovalutazione di istituto, elaborando modelli teorico-applicativi che hanno registrato vasto impiego nel tessuto scolastico-educativo. È autore di oltre 500 pubblicazioni scientifiche, fra cui 40 monografie, tradotte in varie lingue. Tra queste si ricordano *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa* (3 edizioni: 2000, 2006, 2016), *Autovalutazione di Istituto* (2000), *La formazione del pensiero storico* (2000), *Valutazione diagnostica* (2003), *L'educazione alla cittadinanza in Italia* (2009), *Formare il cittadino europeo* (2012), *La ricerca scientifica in campo educativo* (2014), *Valutazione di sistema ed autovalutazione di Istituto* (2016), *Insegnare a pensare la storia* (2018). È direttore di numerose e importanti riviste scientifiche e collane editoriali nel settore psico-pedagogico-didattico, di livello nazionale e internazionale, redattore di alcune enciclopedie di diffusione mondiale ed autore di dieci voci dell'Enciclopedia Italiana Treccani. È consulente permanente del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

*Contributi di*  
Emilio Lastrucci, Raffaele Spiezia, Angela Pascale, Lucia Viana

“La lettura costituisce sicuramente una delle attività più complesse cui viene sottoposto il sistema nervoso centrale umano. Leggere e comprendere un testo, infatti, implica l'attivazione di un complesso coordinato di processi percettivi e cognitivi finalizzati all'immagazzinamento e all'elaborazione delle informazioni. La lettura rappresenta pertanto una competenza estremamente elevata, che ogni individuo affina gradualmente attraverso l'esercizio costante e la progressiva acquisizione della padronanza di regole e consuetudini linguistiche (fonologiche, morfo-sintattiche, lessico-semantiche, stilistico-retoriche ecc.), parallelamente al suo sviluppo evolutivo e all'incremento delle sue conoscenze”.

“Insegnare a leggere/comprendere ed insegnare a scrivere, equivalgono, in larga parte, ad insegnare a studiare, vale a dire a formare gli strumenti cognitivi necessari ad apprezzare il sapere, tanto all'interno di un programma di apprendimento/insegnamento organizzato e strutturato (secondo precisi criteri di propedeuticità e sistematiche procedure e dispositivi di controllo e revisione), quanto in una situazione autonoma di auto-apprendimento.

La misurazione/valutazione della comprensione del testo, quale procedura sia diagnostica sia formativa, diviene così, in questa cornice, un'esigenza imprescindibile al fine di garantire l'efficacia del lavoro didattico” [dall'Introduzione].



€ 30,00

Emilio Lastrucci

# Insegnare a comprendere

*Teoria, didattica e valutazione  
della comprensione del testo*

Emilio Lastrucci

Insegnare a comprendere

ea  
ANICIAea  
ANICIA

Questo libro costituisce uno strumento di approfondimento teorico-metodologico ed una guida operativa completi ed aggiornati sulla leggibilità e la comprensione dei testi scritti. Il fruitore è infatti condotto attraverso un percorso che prende le mosse dall'illustrazione dei principali modelli esplicativi dei processi di comprensione, per poi proporre un'articolata strategia didattica – la cui efficacia è mostrata da ampie e consistenti evidenze scientifiche – utile per rafforzare in misura decisiva le capacità di comprensione e risolvere le difficoltà di lettura comprensiva (e di conseguenza di apprendimento) di una quota drammaticamente sempre più estesa di allievi. Tale strategia (improntata fondamentalmente all'impiego delle tre chiavi didattiche del *modeling*, della *metacognizione* e del *reciprocal teaching*) è supportata da alcuni originali strumenti messi a punto dal Curatore e dagli altri Autori per accrescerne ulteriormente l'efficacia, in particolare una griglia per l'analisi accurata dei testi, volta soprattutto a portare in luce le difficoltà che essi nascondono, una tassonomia delle diverse tipologie testuali, utile ad evidenziarne le caratteristiche distintive, ed un nuovo software per misurare la leggibilità e la complessità lessicale dei testi. Il volume è pertanto uno strumento indispensabile sia per i ricercatori sia per i docenti impegnati nella promozione come nella valutazione delle competenze nella lettura a qualunque livello scolastico e formativo e tanto per la lingua materna quanto per quella straniera. Esso è anche corredato da un'appendice contenente numerosi esempi di prove di comprensione tarate su ampie popolazioni per tutti i gradi ed ordini scolastici, utili sia per un'utilizzazione diretta sia quali modelli per la costruzione in proprio di prove con analoghe finalità.

METODOLOGIA E ORGANIZZAZIONE

*Collana diretta da Emilio Lastrucci*

**55**

*Comitato scientifico*

Luigino Binanti (UniSalento), Vincenzo Bonazza (UniPegaso),  
Fati Chnane Davin (UniAix-Marseille), Giuseppe Cristofaro † (UniL'Aquila),  
Jeanne-Pierre Cuq (UniNice), Marco Antonio D'Arcangeli (UniL'Aquila),  
Margareta Limon (UniMadrid), Carmen Palumbo (UniSalerno),  
Rocco Postiglione (UniRomaTre), Raffaele Spiezia (UniCampania),  
Ignazio Volpicelli (UniTorVergata).

*Volumi sottoposti a doppio referaggio anonimo.*



Emilio Lastrucci

# Insegnare a comprendere

*Teoria, didattica e valutazione  
della comprensione del testo*

*Con il contributo di*  
Raffaele Spiezia, Angela Pascale,  
Lucia Viana

ISBN: 9788867094585

Prima edizione: giugno 2019

© 2019 - Editoriale Anicia S.r.l.

Via S. Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654

Sede legale: Via di Trigoria n. 45

00128 Roma

[www.edizionianicia.it](http://www.edizionianicia.it) - [info@anicia.it](mailto:info@anicia.it) / [editoria@anicia.it](mailto:editoria@anicia.it)

*I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.*

*Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.*

# Indice

<b>Introduzione</b> di <i>E. Lastrucci</i>	11
1. Centralità delle capacità di comprensione del testo nella padronanza linguistica	11
2. Un approccio teorico all'analisi della comprensione e della produzione scritta: coesione e coerenza	13
3. Finalità precipue di questo libro	15
4. Presentazione delle prove per l'accertamento delle capacità di comprensione della lettura inserite in Appendice	17
 <i>Capitolo primo</i>	
<b>Storia della ricerca sulla leggibilità e sulla comprensione</b> di <i>E. Lastrucci e R. Spiezia</i>	19
1. Breve storia della ricerca sulla leggibilità	19
2. Fasi storiche della ricerca sulla leggibilità	25
3. Origini e sviluppi della ricerca sulla comprensione	27
4. Il modello della costruzione e integrazione del testo e la comprensione lessicale	29
 <i>Capitolo secondo</i>	
<b>Strumenti per misurare la leggibilità: indici, software, risorse on-line</b> di <i>R. Spiezia</i>	33
1. L'analisi automatizzata della leggibilità	33
2. Rassegna dei principali applicativi e delle risorse on-line per l'analisi della leggibilità	35
 <i>Capitolo terzo</i>	
<b>Il modello psico-linguistico della comprensione del testo</b> di <i>E. Lastrucci</i>	51
Premessa	51
1. Definizione generale del concetto di "comprensione della lettura"	52
2. La lettura	54

2.1. <i>Complessità della attività di lettura</i>	54
2.2. <i>Percepire, decifrare, capire: vari livelli del processo di lettura come atto di ricezione linguistica</i>	55
2.3. <i>Processi bottom-up e processi top-down</i>	58
2.4. <i>Sviluppi recenti della ricerca scientifica sulla lettura: contributo delle neuroscienze e fondazione di una pedagogia della lettura</i>	60
3. <i>Dalla parte dell'autore: come è organizzato un testo</i>	66
3.1. <i>Linguistica della frase e linguistica testuale</i>	66
3.2. <i>La coesione</i>	69
3.3. <i>La coerenza</i>	71
3.4. <i>Macroproposizioni e topics</i>	74
3.5. <i>Intertestualità e tipologie testuali</i>	77
4. <i>Dalla parte del lettore: un modello della comprensione del discorso</i>	78
4.1. <i>Natura interdisciplinare dello studio della comprensione del testo</i>	78
4.2. <i>Informazioni nel testo e inferenze dal testo</i>	80
4.3. <i>Base testuale e modello situazionale</i>	89
4.4. <i>La comprensione come applicazione di strategie</i>	97
4.5. <i>Gli ostacoli alla comprensione</i>	109

#### *Capitolo quarto*

#### **Proposta di una tassonomia delle tipologie di testi**

di <i>E. Lastrucci</i>	113
Premessa	113
1. I generi testuali	113
2. Dalle classificazioni più tradizionali ad una tassonomia completa	118
3. Per un ampliamento della classificazione dei tipi di testo	120

#### *Capitolo quinto*

#### **Proposta di una griglia per l'analisi di un testo per la preparazione di prove di comprensione della lettura**

di <i>E. Lastrucci</i>	123
Premessa	123
1. Una griglia per l'analisi dei testi a scopo didattico, valutativo e di ricerca	123

#### *Capitolo sesto*

#### **Modello e strumenti per la costruzione di test di comprensione della lettura (T.C.L.)**

di <i>E. Lastrucci</i>	131
1. Il T.C.L.: che cos'è e come si costruisce	131

2. Regole essenziali per la costruzione di quesiti a scelta multipla efficaci	132
3. Presentazione dei Test di Comprensione della Lettura inseriti in Appendice	140

*Capitolo settimo*

**Il Cloze test**

di <i>E. Lastrucci, R. Spiezia</i>	143
1. Origini e sviluppi del cloze test nella storia della ricerca sulla leggibilità e la comprensione dei testi	143
2. Come costruire un cloze test ed interpretarne i risultati	148

*Capitolo ottavo*

**Elementi di lessicologia per la glottodidattica**

di <i>R. Spiezia</i>	153
1. Le difficoltà di comprensione legate alle competenze lessicali	153
2. Definizione di corpus e funzione dei corpora	154
3. Il Vocabolario di Base della lingua italiana (prima edizione 1980)	154
4. Il <i>Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana</i> del 2016	157
5. Il <i>Basic English</i>	158
6. <i>Français Fondamental I e II</i>	161

*Capitolo nono*

**Linguaggi speciali e comprensione del testo**

di <i>E. Lastrucci, R. Spiezia, L. Viana</i>	165
1. Densità concettuale dei testi, lessici specializzati e comprensione	165
2. Diversi tipi di sottocodici specifici della lingua standard che influenzano la comprensione	167
3. La comprensione della lettura in rapporto al linguaggio delle scienze naturali	169
4. Il linguaggio amministrativo-istituzionale	172
5. Testi storici, lessico della storiografia e comprensione della lettura	174
6 Il linguaggio normativo e la sua comprensione	196
6.1. <i>Premessa</i>	196
6.2. <i>Richiami storici: dal diritto romano al diritto moderno</i>	198
6.3. <i>Richiami storici: dal diritto romano al diritto moderno</i>	198
6.4. <i>Coordinate teoriche dell'indagine</i>	203
6.5. <i>Scelta dei brani e contenuto delle prove di comprensione</i>	213
6.6. <i>Costrutto del test di comprensione</i>	215



6.7. <i>Il questionario per gli studenti</i>	219
6.7. <i>Il questionario per gli studenti</i>	219
6.8. <i>Il campione e la somministrazione del test</i>	220
6.10. <i>Verifica dell'attendibilità del test ed analisi fattoriale</i>	222
6.11. <i>Item-analysis</i>	228
6.12. <i>Analisi delle differenze di risultati</i>	234
6.13. <i>Esame delle risposte al questionario per gli studenti e delle correlazioni fra variabili di sfondo e risultati al test</i>	237
6.14. <i>Conclusioni ricavabili dalla ricerca sulla comprensione di testi redatti in linguaggio normativo</i>	240
7. <i>Il linguaggio dei manuali scolastici: il caso della storia</i>	241
<i>Premessa</i>	241
7.1. <i>Difficoltà di apprendimento legate alla competenza lessicale</i>	243
7.2. <i>Difficoltà di apprendimento legate alla complessità sintattica</i>	245
7.3. <i>Leggibilità e lessico dei manuali di storia per la scuola media: resoconto di una ricerca</i>	247
7.4. <i>Analisi dei manuali di storia per le scuole superiori: un'indagine di carattere qualitativo</i>	260
8. <i>Il linguaggio della divulgazione</i>	269
8.1. <i>Premessa</i>	269
8.2. <i>Il dibattito sulla divulgazione</i>	272
8.3. <i>Un tentativo di definizione generale del concetto di divulgazione</i>	274
8.4. <i>Strumenti e criteri metodologici per uno studio della prosa divulgativa</i>	277
8.5. <i>Analisi dei brani: artifici retorici e stilistici ricorrenti nella prosa giornalistica e divulgativa</i>	279
8.6. <i>Analisi dei brani: esempi di applicazione di categorie per la rilevazione degli ostacoli alla comprensione</i>	283
8.7. <i>Riflessioni conclusive</i>	285

### *Capitolo decimo*

#### **Didattica e valutazione della comprensione dei testi in ambito glottodidattico (per i docenti di L1, L2, LS)**

di <i>E. Lastrucci, R. Spiezia</i>	289
1. <i>Per una valutazione della lettura</i>	289
2. <i>Il QCER e le certificazioni glottodidattiche</i>	292
3. <i>Proposta di un modello didattico per sviluppare le capacità di comprensione</i>	293

*Capitolo undicesimo*

**Le strategie didattiche più efficaci per sviluppare le capacità di comprensione**

di <i>E. Lastrucci</i>	299
1. Sguardo d'insieme ai metodi <i>evidence-based</i> per sviluppare le capacità di comprensione	299
2. Fondamenti scientifici del metodo del <i>Reciprocal Teaching</i>	300
3. La ricerca nazionale RC/RT	302

*Capitolo dodicesimo*

**Il metodo ROLL**

di <i>E. Lastrucci</i>	305
1. La rete ed il modello ROLL	305
2 Il Progetto Erasmus Plus “Prevenir l'illettrisme”	306

*Capitolo tredicesimo*

**Sviluppare le competenze di *Digital Reading* in ambienti educativi**

di <i>A. Pascale</i>	309
Premessa	309
1. Utilizzare le TIC nei processi di apprendimento	310
2. Le competenze di <i>Digital Reading</i>	316
3. Lettura tradizionale e lettura digitale	320
4. Insegnare ed apprendere competenze di <i>Digital Reading</i>	325
5. Conclusioni	334

APPENDICE

<b>Esempi di prove di comprensione</b>	337
--	-----

<b>Bibliografia</b>	407
---------------------	-----



# Introduzione

di *Emilio Lastrucci*

## **1. Centralità delle capacità di comprensione del testo nella padronanza linguistica**

La lettura costituisce sicuramente una delle attività più complesse cui viene sottoposto il sistema nervoso centrale umano. Leggere e comprendere un testo, infatti, implica l'attivazione di un complesso coordinato di processi percettivi e cognitivi finalizzati all'immagazzinamento e all'elaborazione delle informazioni. La lettura rappresenta pertanto una competenza estremamente elevata, che ogni individuo affina gradualmente attraverso l'esercizio costante e la progressiva acquisizione della padronanza di regole e consuetudini linguistiche (fonologiche, morfo-sintattiche, lessico-semantiche, stilistico-retoriche ecc.), parallelamente al suo sviluppo evolutivo e all'incremento delle sue conoscenze.

Da ciò derivano due fondamentali conseguenze.

La prima conseguenza è rappresentata dal fatto che, come per ogni altra attività umana, vi sono individui più esperti e individui meno esperti nella lettura, in ragione del livello di padronanza delle regole, di sviluppo evolutivo e di incremento delle conoscenze che essi hanno raggiunto.

Affinché la comunicazione fra autore di un testo e lettore (così come, nella comunicazione linguistica in presenza, accade fra un parlante e il suo interlocutore) abbia luogo efficacemente, perciò, è necessario che il loro livello di competenza linguistica, il loro grado di sviluppo evolutivo e il loro "bagaglio" di conoscenze risultino il più possibile omogenei.

Tanto più sussiste una asimmetria fra i due soggetti (autore e lettore) sotto questi diversi aspetti, quanto più il processo di comprensione attivato dal lettore risulterà ostacolato e difficoltoso.

Generalmente tale situazione si verifica nel contesto didattico. I testi che gli alunni sono chiamati a leggere quali veicoli di apprendimento, infatti, presuppongono di norma lettori più esperti di quanto di fatto essi non siano. Poiché nel contesto scolastico attuale, malgrado il sempre più prepotente irrompere di metodi e tecniche didattici legati alle tecnologie ed alle forme di comunicazione digitali, la massima parte dell'attività di apprendimento, soprattutto l'apprendi-

mento che ha luogo in forma autonoma, avviene attraverso la lettura di testi, da ciò deriva che la massima parte delle difficoltà di apprendimento e delle lacune di conoscenza manifestate degli alunni dipendono da difficoltà di comprensione del testo.

La seconda conseguenza è costituita dal fatto che, come qualunque altra attività umana (e a maggior ragione, data la sua complessità), una adeguata competenza nella lettura/comprendimento del testo può essere conseguita esclusivamente attraverso un processo di apprendimento consapevole e strutturato, ossia attraverso un percorso di apprendimento/insegnamento scandito da obiettivi propeedeutici di cui di volta in volta sia valutato l'effettivo raggiungimento.

L'apprendimento della lettura non è dunque un processo che si esaurisce una volta per tutte nelle sue primissime fasi, cioè nel corso della prima alfabetizzazione (il riconoscimento dei grafemi e la loro conversione adeguata in fonemi), ma è in pratica un processo che non ha mai termine. A mano a mano che il lettore, a qualunque livello di sviluppo della sua competenza si trovi, si cimenta con testi di maggiore complessità, si troverà di fronte all'esigenza di apprendere nuove regole e condividere nuove conoscenze, affinché la sua comprensione del testo risulti realmente efficace.

Da queste due conseguenze deriva a sua volta una fondamentale e decisiva conclusione di ordine didattico: ciascun insegnante, quale che sia il suo specifico ambito disciplinare, non può considerare le abilità di lettura (così come quelle di scrittura) come abilità che l'alunno debba possedere quale requisito dell'apprendimento, bensì deve concepirle come *obiettivi didattici* da perseguire.

La lettura/comprendimento, in ultima analisi, rappresenta una competenza di ordine trasversale e di natura basilica, da cui dipende in grande parte l'efficacia dell'apprendimento e che deve perciò essere insegnata e non presupposta.

Poiché imparare a leggere è un processo senza termine, anche l'insegnamento della lettura è un compito didattico-educativo che non può mai essere considerato concluso: a qualunque stadio dell'itinerario formativo, dal primo ingresso nella scuola sino agli studi universitari, insegnare a leggere (così come insegnare a scrivere) rappresenta un impegno del docente preliminare e prioritario rispetto all'impegno di formare competenze specifiche.

Prima che quello di trasmettere conoscenze e formare competenze, nella misura in cui queste si acquisiscono attraverso lo studio, la scuola ha il compito di *insegnare a studiare*.

Insegnare a leggere/comprendere ed insegnare a scrivere, equivalgono, in larga parte, ad insegnare a studiare, vale a dire a formare gli strumenti cogni-

tivi necessari ad approcciare il sapere, tanto all'interno di un programma di apprendimento/insegnamento organizzato e strutturato (secondo precisi criteri di propedeuticità e sistematiche procedure e dispositivi di controllo e revisione), quanto in una situazione autonoma di auto-apprendimento.

La misurazione/valutazione della comprensione del testo, quale procedura sia diagnostica sia formativa, diviene così, in questa cornice, un'esigenza imprescindibile al fine di garantire l'efficacia del lavoro didattico.

## **2. Un approccio teorico all'analisi della comprensione e della produzione scritta: coesione e coerenza**

Questo libro è finalizzato a presentare e promuovere le strategie più efficaci di natura didattica e valutativa (sulla base dei fondamentali e necessari richiami ai modelli della teoria linguistica, della psicologia cognitiva e dell'apprendimento e della docimologia ad essi sottesi, in gran parte illustrati nei capitoli iniziali) utili ai seguenti scopi fondamentali:

- eseguire la diagnosi delle capacità di comprensione dei testi possedute dagli alunni, considerate nel più ampio quadro del profilo linguistico di ciascuno di essi e soprattutto quali fattori che favoriscono oppure ostacolano l'attività di apprendimento;
- promuovere, recuperare o consolidare le abilità logico-linguistiche e cognitive basilari connesse con il processo di comprensione che risultano carenti o difettose;
- sviluppare competenze della lettura/comprendimento del testo di ordine più elevato, riguardate quali "abilità di studio" e modalità consuete di acquisizione dell'apprendimento, soprattutto in ragione del fatto che i sistemi di conoscenza di ordine più complesso ed elevato risultano codificati e sono stati tramandati attraverso le forme più colte e raffinate della lingua.

Per perseguire più efficacemente tali finalità, viene proposto, appunto, un approccio che muove essenzialmente dall'esigenza di sviluppare e consolidare al massimo grado le competenze legate al processo di comprensione del testo (connesse intimamente anche a quelle della scrittura, di cui non ci occupiamo però direttamente in questo libro), sulla base del presupposto che tali competenze svolgano una funzione-chiave sia per lo sviluppo generale della competenza linguistica sia ancor più in generale per l'apprendimento in tutti gli ambiti

disciplinari<sup>1</sup>. Riteniamo che tale esigenza possa essere soddisfatta – vale a dire che le abilità connesse alla lettura comprensiva possano essere efficacemente sviluppate – attraverso un approccio fondato sull’analisi delle strategie più idonee ed efficaci utilizzate da lettori e scrittori esperti e sul renderle esplicite agli alunni stessi.

La valutazione diagnostica delle abilità di lettura e scrittura ha dunque lo scopo principale di rendere gli alunni consapevoli dei loro punti di forza e delle loro debolezze e difficoltà e di impostare di conseguenza un percorso volto al recupero e/o al consolidamento di tali abilità tramite l’insegnamento/apprendimento delle strategie più funzionali per la comprensione (lettura) e l’elaborazione (scrittura) di un testo e la loro applicazione mediante esercizi presentati e affrontati in modo propedeutico, per il graduale conseguimento di specifici e ben definiti obiettivi (Lastrucci, 2003).

Le prove presentate possono rivestire perciò una duplice finalità:

- una funzione di valutazione diagnostica;
- una funzione esercitativa, in particolare nelle attività di recupero delle abilità di base.

L’approccio che viene seguito per perseguire tali scopi si fonda su un ribaltamento di prospettiva rispetto alla didattica e all’educazione linguistiche tradizionali.

Mentre queste ultime si fondano sostanzialmente sulla esplicitazione (sul versante dell’insegnamento) e memorizzazione (sul versante dell’apprendimento) delle regole che governano, in riferimento ad un modello prescrittivo o anche descrittivo, la costruzione del discorso a livello *frastico* (ortografia, grammatica, sintassi e analisi logica, analisi del periodo), nella convinzione che la conoscenza esplicita induca di per sé la padronanza attiva, l’impostazione proposta muove invece dall’analisi delle regole che governano la costruzione del discorso a livello *transfrastico*, ossia la produzione di discorsi o testi, che corrisponde alle più reali e concrete forme della comunicazione linguistica.

---

<sup>1</sup> Il modello teorico proposto in questo volume per l’analisi delle capacità di comprensione si fonda, oltre che sulla ricognizione dei modelli teorici più accreditati e delle evidenze scientifiche più convincenti, anche sulla sperimentazione diretta condotta dagli autori nell’ambito di vari progetti di ricerca, di indagine-intervento e di formazione in servizio di insegnanti. In particolare, chi scrive ha condotto o preso parte alle più rilevanti indagini nazionali ed internazionali realizzate su questo fronte nell’arco di oltre un trentennio, dalle ricerche I.E.A. – IPS (*Written composition*) e I.E.A. – SAL (*Reading Literacy*), al progetto Re.Dis. e alla sperimentazione sul “Recupero delle abilità di base” (Cfr. E. Lastrucci, *La lettura e la comprensione del testo*, in G. Domenici (a cura di), *Recupero delle abilità di base*, Ministero P.I., 1998 (CD-rom)), realizzati dal Ministero della Pubblica Istruzione sul finire degli anni Novanta, fino alla più recente ricerca RC/RT (presentata nel capitolo 11), al progetto Erasmus Plus “Prevenir l’illettrismo” (cap. 12), tanto per citarne alcune di maggiore respiro.

Le regole che governano la produzione di discorsi/testi, come si vedrà nel terzo capitolo, sono tutte riconducibili a due fondamentali ordini:

- regole di COESIONE;
- regole di COERENZA.

Coesione e coerenza costituiscono, secondo i più accreditati modelli teorici della linguistica testuale, i due meccanismi fondamentali che spiegano la stabilità e continuità di qualunque testo.

La *coesione* esercita la funzione di garantire la stabilità del testo, in quanto sistema, sul piano *sintagmatico*, cioè della *continuità delle occorrenze*.

La *coerenza* esercita la funzione di garantire la stabilità del testo, in quanto sistema, sul piano *semantico*, cioè della *continuità del senso*.

Sul piano didattico lo studio delle regole della coerenza costituisce uno strumento estremamente potente. Tali regole stabiliscono infatti le modalità fondamentali secondo cui il discorso deve essere organizzato e l'informazione deve essere distribuita fra le diverse parti affinché la comunicazione risulti efficace.

Applicando l'analisi della coerenza al processo di comprensione della lettura, siamo in grado di approfondire le strategie che il lettore esperto utilizza per pervenire all'organizzazione mnemonico-cognitiva del suo contenuto e di conseguenza di individuare i "nodi della comprensione", ossia le difficoltà e gli ostacoli cui si trovano di fronte i lettori poco esperti (quali sono, per definizione, gli alunni), nella misura in cui essi non condividono con l'autore conoscenze sul mondo o sull'argomento specifico trattato sufficientemente estese e approfondite.

### **3. Finalità precipue di questo libro**

Questo libro condurrà passo dopo passo il lettore, innanzitutto, ad impadronirsi di metodi, tecniche e strumenti per eseguire diversi tipi di analisi del testo (a partire dall'assunto che egli/ella eserciti un'attività professionale – in particolare quella dell'insegnante – che presuppone già il possesso di competenze linguistiche elevate), principalmente una disamina del testo basata sul rinvenire le regole della coesione e della coerenza utilizzate dall'autore per elaborare il testo stesso, nonché altri tipi di analisi di carattere morfo-sintattico, lessicale e stilistico, oltre che analisi quantitative quali quella della leggibilità e della frequenza delle parole presenti nelle varie componenti del Vocabolario di Base o estranee a questo ed analisi relative alla densità concettuale ed alla presenza di termini afferenti a linguaggi specialistici o settoriali.



I risultati di queste operazioni analitiche saranno utili, in primo luogo, ad improntare esperienze didattiche fondate su strategie efficaci (a loro volta basate su evidenze scientifiche consolidate), volte a potenziare ed affinare le capacità di comprensione dei testi dei propri allievi, attraverso un approccio fondato soprattutto sul *modeling* (esplicitare agli alunni le strategie seguite dall'insegnante, in qualità di lettore esperto, per pervenire alla chiara e completa comprensione del testo), sul lavoro cooperativo fra gli alunni (in particolare la tecnica del *reciprocal teaching*) e sulla stimolazione di *processi metacognitivi* atti ad esplicitare le strategie seguite, ad acquisire consapevolezza delle carenze e delle disfunzionalità che queste hanno mostrato e a migliorarle oppure a impadronirsi di nuove più efficaci.

I riscontri della fase analitica saranno inoltre utili all'*impiego consapevole* di prove oggettive standardizzate finalizzate a misurare le capacità di comprensione degli studenti (a fini diagnostici, formativi, esercitativi o consuntivi) o, soprattutto, alla *costruzione* di prove oggettive adattate alle esigenze particolari della specifica situazione educativa nella quale si opera e allo specifico progetto/programma didattico seguito (*classroom tests*).

Tali riscontri saranno infine utili a chi sia impegnato nella *scrittura o riscrittura* di testi rivolti ad un vasto pubblico o che debbano risultare fruibili anche da lettori inesperti, come è il caso, per definizione, di apprendenti inseriti in un processo formativo di qualche tipo e livello, allo scopo di migliorare l'efficacia dei suoi prodotti scritti mediante la padronanza di un metodo di scrittura volto ad organizzare e distribuire nel testo l'informazione nel modo più funzionale possibile e favorendo – attraverso una prosa il più possibile piana e scorrevole – un impegno non sproporzionato del lettore nella decodifica dei messaggi e delle informazioni veicolati dal testo. Lo scopo di chi scrive per finalità didattiche, divulgative o di informazione e comunicazione pubblica (escludendo, pertanto, la creazione di opere letterarie o poetiche o di lavori scientifici o ad elevato contenuto tecnico diffusi nel circuito ristretto degli specialisti), infatti, dovrebbe consistere nell'ottimizzare il rapporto fra il valore del messaggio (in termini di arricchimento di conoscenza e quindi apprendimento da parte del fruitore del testo) e lo sforzo profuso dal lettore per comprendere e perciò conseguire i risultati conoscitivi, informativi o apprenditivi che si propone di ottenere attraverso la lettura o lo studio di quel testo.

In conclusione, le competenze acquisite dal fruitore attraverso lo studio di questo libro risultano determinanti per quattro scopi fondamentali:

1. misurare/valutare le capacità di lettura e comprensione;
2. impostare e realizzare percorsi didattici finalizzati a migliorare la capacità di lettura e comprensione e dunque l'apprendimento;

3. allestire e realizzare ricerche sulla comprensione dei testi;
4. elaborare e riscrivere testi di facile comprensione e pertanto meglio fruibili da una platea più ampia di lettori ed anche da lettori meno esperti.

#### **4. Presentazione delle prove per l'accertamento delle capacità di comprensione della lettura inserite in Appendice**

In *Appendice* si forniscono, a titolo esemplificativo (cioè allo scopo di mostrare le caratteristiche che devono presentare questi strumenti una volta realizzati, collaudati ed opportunamente emendati, così da fungere da modello per l'elaborazione in proprio di prove oggettive utili ai propri scopi e adatti alle circostanze didattiche peculiari nelle quali si opera), ma anche per essere direttamente utilizzate in classe, alcune prove di comprensione della lettura di diversa tipologia: Test di Comprensione della Lettura (T.C.L.), *cloze test*, prove a risposta aperta breve, prove di riassunto. Nei relativi capitoli nei quali vengono illustrate le tecniche per costruire questi diversi tipi di prove sarà fornita una presentazione delle prove inserite in *Appendice* che costituiscono esemplificazioni specifiche degli argomenti trattati nel capitolo stesso.



# Storia della ricerca sulla leggibilità e sulla comprensione

di *Emilio Lastrucci e Raffaele Spiezia*<sup>1</sup>

## 1. Breve storia della ricerca sulla leggibilità

Il problema di valutare e possibilmente di misurare quanto un testo scritto risulti facile o difficile per un dato lettore ha iniziato ad attirare l'attenzione della comunità scientifica, come anche dei responsabili di varie istituzioni, autori, editori ed altri soggetti interessati, oltre un secolo fa.

Uno dei massimi studiosi della leggibilità in ambito francofono, G. Henry, di cui parleremo ampiamente nel capitolo successivo, fa addirittura risalire i primi studi sulla leggibilità al filosofo inglese H. Spencer, che Henry definisce come “il precursore di una riflessione sulla leggibilità dei testi scritti” (HENRY, 1987; SPENCER, 1852; SPIEZIA, 2007, pag. 35).

En effet, même si on ne parle pas encore de lisibilité, d'indices et de formules, les idées de ce philosophe seront à la base des études successives. Spencer souligne bien les aspects qui anticiperont les recherches suivantes, comme par exemple quand il suggère d'utiliser en langue anglaise les mots de dérivation anglo-saxonne plutôt que de dérivation latine, puisqu'ils sont plus courts et connus du lecteur moyen. En outre, il souligne l'importance du « degré de familiarité »<sup>24</sup> des mots présents dans le texte. Dans la deuxième partie de son ouvrage, il s'appuie sur le bon style du texte pour retenir l'intérêt du lecteur et donc permettre la bonne transmission et la compréhension du texte (HENRY, 1987, p. 18).

Per avere la prima formula di leggibilità vera e propria bisogna però risalire a pressoché un secolo fa, con le ricerche di Lively et Pressey, che nel 1923 definirono quale obiettivo ultimo delle loro analisi della leggibilità l'individuazione di indicatori che permettessero l'elaborazione di una formula in grado di misurare quest'ultima per la lingua inglese. Essi misero a punto un indice che teneva conto del lessico presente nel testo scritto, attribuendo ad ogni parola

---

<sup>1</sup> La struttura e l'elaborazione concettuale di questo capitolo sono frutto del lavoro collaborativo dei due autori; tuttavia, riguardo la stesura del testo, sono da attribuirsi a R. Spiezia i paragrafi 1 e 4 e a E. Lastrucci i paragrafi 2 e 3.

un valore determinato dalla sua frequenza, stabilita nel Dizionario del *Basic English* redatto da E. L. Thorndike due anni prima (LIVELY ET PRESSEY, 1923). Come riferisce ancora Henry, infatti, “C’est Lively et Pressey qui, les premiers, ont eu l’idée d’utiliser une liste de mots dont la fréquence et la dispersion avaient été scientifiquement établies à partir d’un vaste échantillon de textes anglais : le *Teacher’s Word Book* de E. L. Thorndike publié en 1921” (HENRY, 1987, p. 74).

Anche se la prima formula di leggibilità risale alle opere di LIVELY e PRESSEY, è tuttavia a VOGEL e WASHBURNE (1928) che dobbiamo lo sviluppo della metodologia generalmente utilizzata nel corso del ventesimo secolo, in base alla quale la difficoltà del testo viene misurata mediante un’equazione di regressione lineare multipla, in cui la difficoltà del testo è la variabile dipendente da prevedere. Le variabili indipendenti, invece, sono costituite da tutti i fattori testuali che il ricercatore considera buoni predittori della difficoltà. La prima formula di leggibilità, che rimane fra le più popolari, è quella elaborata da R. FLESCHE e basata sull’idea che un testo risulti tanto più difficile quanto più contiene proposizioni subordinate e parole con significato astratto (FLESCHE, 1946, 1948, p. 225). La formula, che è stata più volte rimessa a punto, nella sua versione classica è la seguente:

$$\text{Ease of Reading} = 206,835 - 0,864 S - 1,015 W$$

dove S = sillabe in cento parole e W = numero medio di parole per frase.

Questa formula è stata ottenuta tramite una regressione lineare multipla applicata ad un corpus di testi. Applicandola si ottiene un punteggio compreso fra 0 (testo molto difficile) e 100 (testo molto facile). Il punteggio massimo equivale ad un testo tramite la cui lettura un bambino del livello della quarta classe primaria otterrebbe un punteggio di almeno il 75% in un test di comprensione. È rappresentativa del cosiddetto approccio “classico” alla leggibilità, che ha dato vita alle famose formule di FLESCHE (1948), DALE e CHALL (1948) e FRY (1968). Questo paradigma si basa sulle osservazioni di LORGE (1944), secondo le quali i diversi fattori della difficoltà sono fortemente intercorrelati. Di conseguenza, dato il tempo necessario per il conteggio delle variabili – che all’epoca veniva eseguito manualmente –, le formule classiche mirano a ottenere modelli efficienti con pochissime variabili, generalmente due.

Negli anni Settanta, lo sviluppo della psicologia cognitiva ha portato molti ricercatori ad opporsi con veemenza alla leggibilità tradizionale (KINTSCH e VIPOND, 1979, REDISH e SELZER, 1985). Questi Autori credono, infatti, che le formule classiche si basino esclusivamente su caratteristiche “di superficie” (ad esempio, appunto, il numero di parole, lettere, ecc.) e omettano dimensioni di livello “profondo” (come,

in particolare, la coerenza – come si vedrà in dettaglio nel terzo capitolo – che spiegherebbero, almeno altrettanto, la difficoltà del testo. Queste formule ignorano inoltre l'aspetto interattivo del processo di lettura. Pertanto, in linea con queste critiche, dalla fine degli anni Settanta si va affermando un nuovo paradigma, definito *strutturo-cognitivista*. Questa visione mira a superare i limiti dell'approccio classico poc'anzi evidenziati e si concentra sulle dimensioni strutturali e cognitive dei testi, come, in special modo, il *carico inferenziale* (KINTSCH e VIPOND, 1979, KEMPER, 1983), la *densità concettuale* (KINTSCH e VIPOND, 1979) o la *macrostruttura* (MEYER, 1982), tutti aspetti che illustreremo estesamente nel terzo capitolo.

Tuttavia, nonostante l'uso di variabili più sofisticate – e quindi più complesse da analizzare –, i modelli cognitivo-strutturali non sembrano in grado di superare i risultati ottenuti con l'approccio tradizionale. Pertanto, KEMPER (1983), confrontando la sua formula, che modella il carico inferenziale di un testo con tre variabili, con quella di DALE e CHALL (1948), che si basa sul numero di parole assenti da un elenco di parole semplici e il numero medio di parole per frase, conclude che i due approcci sono simili in termini di potere predittivo (R, il coefficiente di correlazione multipla delle variabili con la difficoltà dei testi è 0,76). Inoltre, quando combina le sue variabili cognitive con le due variabili classiche di DALE e CHALL (1948), la formula ottenuta non è quasi più efficiente (R = 0,78).

Nell'ultimo decennio metodi per la valutazione automatica della leggibilità dei testi hanno compiuto a livello internazionale un salto di notevole qualità grazie alla crescente affidabilità degli strumenti per il trattamento automatico della lingua (TAL). Permettendo di rintracciare nel testo una gamma di caratteristiche linguistiche molto più articolata e con modalità più affidabili che in passato, tali strumenti rappresentano il punto di partenza fondamentale per identificare uno spettro di elementi di complessità linguistica ben più ampio di quanto consentissero gli indici di leggibilità tradizionali.

Nel panorama internazionale, quindi, un nuovo paradigma, va gradualmente sostituendo il modello tradizionale. In particolare, le ricerche svolte presso l'Università di Pisa cercano di applicare procedure di analisi fondate sulla *linguistica computazionale*. Come dichiarano gli autori di queste ricerche, pubblicate nel 2011 (DELL'ORLETTA, MONTEMAGNI, VENTURI, 2011), nella documentazione disponibile online:

Per quanto riguarda la lingua italiana, il primo e, al momento, unico strumento avanzato basato su questi presupposti è rappresentato da [Read.it](#), che è stato concepito per fornire anche un supporto alla redazione semplificata di un testo attraverso l'identificazione dei luoghi di complessità. [Read.it](#) implementa un indice di leggibilità avanzato basato su analisi linguistica multilivello nel testo condotta con stru-

menti che rappresentano lo stato dell'arte per il trattamento automatico della lingua italiana: tecnologie linguistiche sono utilizzate sono costituite da "Anita" una piattaforma ormai consolidata e ampiamente sperimentata di metodi e strumenti per il trattamento automatico dell'italiano sviluppati presso l'Istituto di linguistica italiana computazionale "Antonio Zampolli" che ha ricevuto ampia validazione sia nell'ambito di progetti di ricerca volti all'estrazione di informazione linguistica da corpora testuali, sia in progetti di carattere applicativo finalizzata all'estrazione di conoscenza di dominio [READ-IT Documentazione.pdf, 20/05/2019].

READ-IT è stato concepito per fornire anche un supporto alla redazione semplificata di un testo attraverso il ricorso ad un lessico semplice, di base. READ-IT, nella sua versione informatizzata, fornisce il livello di leggibilità del testo e di ogni singola frase che compone il testo, determinandolo in relazione a quattro diversi indici, di seguito specificati.

**Indice Base**, che prende in considerazione le variabili usate nelle misure tradizionali della leggibilità di un testo scritto e cioè la lunghezza delle frasi e la lunghezza delle parole;

**Indice Lessicale**, che considera sulle caratteristiche lessicali, come la sua composizione o ricchezza lessicale;

**Indice Sintattico**, che considera informazioni di tipo grammaticale, l'aspetto sintattico e morfo-sintattico;

**Indice GLOBALE**, che si basa sulla combinazione di tutti i tratti considerati dagli indici precedenti.

I valori ottenuti vengono rapportati ad una scala che va da 0 (molto facile da leggere) a 100 (molto difficile da leggere).

Per quanto riguarda la lingua francese, invece, il primo e al momento unico strumento che si basa su presupposti simili a quelli di READ-IT, è *Amesure* (FRANÇOIS *et ALII*, 2014). Si tratta di un software per la redazione di testi amministrativi chiari e altamente comprensibili. Il connesso progetto *Dmesure* rappresenta, poi, una piattaforma web che offre una diagnosi precisa della difficoltà dei testi scritti in lingua francese.

*Amesure* implementa un indice di leggibilità "avanzato", basato su un'analisi linguistica multi-livello del testo condotta con strumenti che rappresentano lo stato dell'arte per il trattamento automatico della lingua francese. Con tali strumenti, la struttura linguistica sottostante al testo viene ricostruita e rappresentata in modo esplicito: un testo arricchito con informazioni relative alla struttura sottostante, definito come "linguisticamente annotato", diventa il punto di partenza per ulte-

riori elaborazioni automatiche, presentandosi come una sorta di “sonda” nella complessità del tessuto linguistico finalizzata a ricostruire il livello di accessibilità di un testo. *Amesure* si basa su un’analisi sofisticata delle strutture linguistiche sottostanti al testo e articolata su diversi livelli di descrizione linguistica (lessicale, sintattico e testuale), che viene condotta “all’interno di una piattaforma consolidata di metodi e strumenti per il trattamento automatico del linguaggio”. Oltre a fornire una valutazione della leggibilità, *Dmesure* è anche in grado di identificare i *luoghi* della difficoltà, vale a dire le frasi che determinano la complessità del testo, rispetto alle tre dimensioni di analisi summenzionate, fornendo così un valido supporto per un eventuale processo di semplificazione lessicale, sintattico e testuale.

Sulla base dei risultati del monitoraggio di un’ampia gamma di caratteristiche linguistiche considerate nel testo analizzato dopo l’annotazione linguistica automatica, *Amesure* permette di calcolare la leggibilità di un testo classificandolo su una scala che va da 1 a 5.

Una volta realizzata l’analisi linguistica, il programma valuta il livello di leggibilità del testo e di ogni singola caratteristica linguistica considerate. L’indice “difficoltà globale” basato sulla combinazione di tutti i tratti considerati, esamina la somma delle caratteristiche usate nei tre diversi indici di difficoltà esaminati:

- l’indice LESSICALE, che si focalizza sulla composizione del vocabolario e quindi sulla ricchezza lessicale del testo;
- l’indice SINTATTICO, che si basa su l’informazione di tipo grammaticale, ovvero sulla combinazione di tratti morfo-sintattici e sintattici;
- l’indice TESTUALE, che considera due tratti: il *livello di personalizzazione* e la *coerenza* del testo.

Gli ultimi anni hanno visto il progressivo affermarsi a livello internazionale del ricorso a tecnologie linguistico-computazionali per la misurazione automatica della leggibilità di un testo. A differenza dei metodi sino ad oggi adottati, come ad esempio la formula Flesch-Kincaid, utilizzata per la lingua inglese, l’adattamento di Kandel & Moles per la lingua francese, o l’indice Gulpease per la lingua italiana, questa seconda generazione di misuratori di leggibilità non fa affidamento unicamente sulle caratteristiche generali e formali del testo, quali la lunghezza della frase e la lunghezza delle parole. L’utilizzo di strumenti di annotazione linguistica automatica, infatti, permette di definire la leggibilità di un testo sulla base di parametri linguistici più complessi e che fino ad alcuni anni fa sembravano essere irraggiungibili, se non attraverso un accurato lavoro di analisi manuale. Tali parametri spaziano tra i vari livelli di analisi linguistica e sono rintracciati in modo automatico a partire dall’output del processo di annotazione automatica del testo.



I diversi studi condotti sulla base di questo approccio avanzato alla misurazione della leggibilità di un testo differiscono tra di loro innanzitutto rispetto alla tipologia di parametri linguistici considerati. Mentre i primi studi in materia facevano affidamento essenzialmente su parametri lessicali, come la lunghezza delle parole in sillabe oppure, successivamente, in caratteri, più recentemente – considerata la crescente affidabilità degli strumenti di annotazione sintattica del testo – l’attenzione si è rivolta verso l’utilizzo di parametri sintattici. Studi ancora più recenti si basano sull’uso di parametri relativi al livello di analisi del discorso e sulla combinazione di parametri di varia natura.

Riepilogando, i più importanti indici che fanno uso della linguistica computazionale tengono conto, quale caratteristica comune, di tre fattori essenziali che vengono interpretati come predittivi della leggibilità: *lessicali*, *sintattici* e *testuali*, che trovano sintesi in un unico indice globale tridimensionale.

Le numerose ricerche più specifiche riguardanti questi tre parametri fondamentali coinvolti nella comprensione di un testo hanno permesso di identificare una lista più analitica di fattori predittivi della difficoltà/complessità di un testo, che di seguito illustriamo.

- *Fattori lessicali*

- La *frequenza delle parole*: per calcolare la percentuale delle parole del testo assente da un corpus.
- La *presenza di parole disponibili*; secondo la definizione di Goughenheim, si tratta di “parole di una frequenza debole e instabile, che sono tuttavia parole solite e utili. [...] Sebbene non siano spesso utilizzate nel parlato o nella scrittura in modo frequente ... sono a nostra disposizione”.
- La *diversità lessicale* (tipi di rapporto *token*), vale a dire, per correlare il numero di parole diverse al numero totale di parole in un testo. L’elevata ridondanza facilita la comprensione;
- La *presenza di congeneri*, vale a dire parole di lingua di destinazione la cui ortografia, ad eccezione dei segni diacritici o delle inflessioni, è vicina alla lingua di partenza;
- La *presenza di falsi amici*;
- La *lunghezza delle parole*, aspetto lessicale ma anche strettamente correlata ai meccanismi cognitivi coinvolti nella lettura. Una parola breve è una parola che facilita la moderazione e quindi la comprensione di un messaggio. Gunning nella sua formula per la lingua inglese aveva sviluppato questo criterio.
- La *densità lessicale*: questo parametro riguarda il rapporto tra *parole piene* (ovvero portatrici di significato) e *parole vuote* o *funzionali* all’interno di

un testo (suddivisione che fu introdotta dai grammatici cinesi), calcolata come la proporzione delle parole semanticamente “piene” (ovvero, nomi, aggettivi, verbi e avverbi) rispetto al totale delle occorrenze di parole all’interno del testo. Stando le varie ricerche svolte, valori più alti di DL corrispondono in linea di massima ad una leggibilità superiore.

- *Fattori sintattici*

- La *lunghezza delle frasi*; la lunghezza media delle frasi si ottiene dividendo il numero di frasi per il numero di parole. Questo è un fattore fondamentale per le formule di Gunning e Henry. Consideriamo, infatti, che più una frase è lunga, più complessa tenderà a risultare la sintassi e quindi una quantità maggiore di informazione sarà trasmessa dal messaggio.
- La *presenza di alcune forme verbali incurvate* o “stelle”.
- Le *categorie grammaticali*.
- Gli *indicatori di dialogo*. La presenza di questi indicatori (singolari e plurali personali di pronomi di prima e seconda persona, il numero di punti esclamativi, i dialoghi di apertura di virgolette (o trattini) e anche il numero di primi nomi assegnati sono considerati svolti un ruolo importante in termini di leggibilità per l’interesse che suscita nel lettore e per il contatto più stretto che si crea tra il testo (narratore / autore) e il lettore.
- La *densità delle idee*. Il concetto di *densità delle idee* di un testo, sviluppata nel 1974 da Kintsch, si basa sul calcolo del numero medio di idee espresse in 10 parole.

- *Fattori legati all’organizzazione strutturale del testo*

- *Coerenza* (legami semantici rilevanti nella dimensione testuale globale o “transfrastica”) e *coesione* (favorita, per esempio, dalla concomitanza di connettori e/o processi anaforici), di cui parleremo estesamente nel terzo capitolo.

- *Layout*.

- *Tipografia*.

- *Fattori semantici intra- ed extra-testuali, come il carico inferenziale*.

## 2. Fasi storiche della ricerca sulla leggibilità

Nel primo paragrafo di questo capitolo ci siamo soffermati in forma essenziale sull’evoluzione della ricerca sulla leggibilità negli ultimi 100 anni. Questa evoluzione può essere riguardata come scandita in quattro fasi fondamentali.

La *prima fase*, durata per lungo tempo, è contrassegnata principalmente dal tentativo di misurare la leggibilità, considerata come caratteristica intrinseca di un testo, attraverso lo sviluppo di formule basate sull'identificazione di variabili linguistiche.

La *seconda fase*, iniziata alla fine degli anni '60, ha coinvolto linguisti e pedagogisti (cfr. LUCISANO-PIEMONTESE 1992; LASTRUCCI E. 1991, 1995) ed è caratterizzata dalla convalida delle formule di leggibilità attraverso la ricerca empirica. In realtà, le formule messe a punto in questo periodo miravano a verificare il legame tra leggibilità e comprensione efficace, usando come criterio i risultati ottenuti da campioni di lettori di diversi livelli di abilità linguistica in prove oggettive volte ad accertare la comprensione (in particolare, come si vedrà, i test di comprensione di lettura, costruiti formulando quesiti a scelta multipla relativi al contenuto del testo, e cloze test, basati sul riempimento di lacune ottenute eliminando nel testo una parola ogni cinque od ogni sette). In altre parole, la rilevazione della leggibilità veniva utilizzata quale predittore della comprensibilità del testo. In questa fase la ricerca sulla leggibilità è quindi sostanzialmente orientata allo sviluppo di strumenti utili a controllare la comprensibilità di testi ampiamente utilizzati nella comunicazione pubblica (testi normativi e prescrittivi, prosa giornalistica e divulgativa ecc.), nonché, soprattutto, nell'ambito di processi di apprendimento-insegnamento della lingua materna o di lingue straniere (in particolare per esaminare la comprensibilità dei libri di testo).

La *terza fase* è legata alla necessità di informatizzare gli indici di leggibilità. In questo periodo vengono sviluppati software che determinano, con procedure – come si è visto – sempre più elaborate e sofisticate, la leggibilità dei testi insieme ad un'analisi approfondita del lessico e della sintassi nel testo esaminato, fornendo una serie di informazioni particolarmente utili ai fini della scelta del testo da sottoporre ai lettori o della sua riscrittura volta a semplificarlo e renderlo più fruibile o accessibile ad una platea più ampia di lettori. Connesse al lavoro di indagine sulla leggibilità sono infatti, in questi anni, le esperienze di redazione e diffusione di organi informativi rivolti a lettori meno alfabetizzati o con svantaggi mentali<sup>2</sup>, così come anche di costruzione

---

<sup>2</sup> Sono da ricordare, in particolare, il giornale svedese "8 Sidor", capostipite di questo filone di esperienze, il settimanale norvegese "Klar Tale" (che raggiunse in poco tempo oltre 12.000 lettori), il belga "L'essentiel" ("Wa Blijft" nella versione diffusa nel Belgio olandese) e il periodico italiano "Due parole", redatto dal gruppo di collaboratori di T. De Mauro impegnato, all'interno del GISCEL, a promuovere l'educazione linguistica dei soggetti svantaggiati.

di manuali rivolti ai responsabili dell'amministrazione pubblica incaricati della redazione di testi con valore giuridico/regolativo e pragmatici, rivolti, per definizione, alla massa dei cittadini, allo scopo di fornire agli autori regole e procedure atte a rendere gli atti pubblici potenzialmente fruibili da tutti. In ambito scolastico-educativo, le principali ricadute pratiche che ci si riprometteva di ottenere erano quelle di offrire ai docenti criteri oggettivi per la scelta e l'eventuale semplificazione di testi utilizzati in sede didattica e agli autori dei manuali scolastici principi ordinatori per adattare la loro prosa alle capacità di comprensione e ai prerequisiti di apprendimento, notevolmente diversificati, di tutti gli alunni nella fase di maggiore espansione del fenomeno della scolarità di massa, finalità imprescindibili in coerenza con i principi ispiratori di un sistema educativo autenticamente democratico.

La *quarta fase*, infine, è rivolta ad elaborare ed implementare indici di leggibilità "avanzati," basati su analisi linguistiche multi-livello del testo condotte con strumenti che rappresentano lo stato dell'arte per il trattamento automatico della lingua. Questo nuovo livello di indagine della leggibilità, definito da alcuni autori "di seconda generazione", non considera esclusivamente caratteristiche generali e formali del testo, come le formule di prima generazione, ossia la lunghezza della frase e la lunghezza delle parole. Il tratto innovativo fondamentale di quest'ultima fase, rispetto all'analisi della leggibilità di "prima generazione", consiste in una valutazione globale della leggibilità articolata su più livelli, consentita dall'uso delle tecniche più raffinate di trattamento automatico dei testi messe a punto dalla linguistica computazionale, e di procedimenti matematico-statistici altamente raffinati, basati soprattutto sul calcolo e le rappresentazioni vettoriali. Si tratta di una frontiera che coniuga essenzialmente gli sviluppi più avanzati dell'intelligenza artificiale con gli altrettanto evoluti approcci della linguistica quantitativa, dalla cui concorrenza sortisce la possibilità di un "accesso intelligente" al contenuto di qualunque documento scritto.

### **3. Origini e sviluppi della ricerca sulla comprensione**

La ricerca e l'elaborazione di modelli interpretativi dei molteplici processi fisio-psico-cognitivi che presiedono a quella attività mentale complessa che definiamo come *comprensione del testo* hanno anch'esse, come quelle relative alla leggibilità, origini abbastanza remote, risalendo i primi studi in merito al diciannovesimo secolo.

Le più articolate e raffinate teorie che rendono conto della comprensione risalgono tuttavia ad un'epoca alquanto recente, vale a dire al periodo fra la fine degli anni Ottanta e l'inizio dei Novanta del secolo scorso. In tale periodo si iniziò ad acquisire consapevolezza che i processi di comprensione<sup>3</sup> del testo scritto interessano i vari livelli e le varie dimensioni sulle quali la costruzione del testo medesimo è fondata: ortografica/fonologica, lessicale, sintattica e semantica. La descrizione del sistema di decodifica dell'informazione e il suo funzionamento nel suo insieme hanno dato origine a modelli di lettura in cui è necessario determinare le fasi della decodifica stessa, il loro ruolo e il modo in cui in ciascuna di esse è veicolato il flusso di informazioni (ZAGAR, 1992). Seguendo questa prospettiva, il flusso di informazione può essere considerato come ascendente o discendente, cioè dal basso verso l'alto o dall'alto verso il basso, due distinti processi denotati rispettivamente come *bottom-up* e *top-down*<sup>4</sup>. Se il processo denominato *bottom-up* assicura che il lettore riconosca le informazioni, il processo denominato *top-down*, grazie all'attivazione di schemi o *frames*<sup>5</sup> di riferimento, in base ai quali interpretarli, ne consente l'assimilazione. Quest'attività viene oggi comunemente definita come "teoria degli *schemata*"<sup>6</sup>.

Nel modello semasiologico il flusso di informazione è orientato dalla forma al senso mentre il modello onomasiologico indaga il processo di opposta direzione, dal senso alla forma. L'interazione simultanea dei due diversi processi, che risulta indispensabile in tutte le attività cognitive umane, e soprattutto il ricorso a tecniche per costruire modelli computazionali, è paragonabile all'esecuzione dei processi di comprensione nell'essere umano. Uno dei più noti nel campo della lingua materna è quello della costruzione e dell'integrazione del significato di KINTSCH (1998), che esamineremo analiticamente nel terzo capitolo.

Seguendo questo modello, i processi di costruzione e integrazione si sviluppano utilizzando le varie conoscenze del lettore riguardanti, in particolare, il

---

<sup>3</sup> A partire dalle ricerche degli ultimi decenni relative alla lettura in lingua straniera e in lingua materna due orientamenti teorici sono prevalsi in psicologia cognitiva e nell'ambito della didattica delle lingue.

<sup>4</sup> Nella letteratura francofona questi termini sono stati tradotti con trattamento *haut-bas* e *bas-haut* (vedi CARRELL, 1990). In italiano le due locuzioni vengono generalmente tradotte con "processi alto-basso" in riferimento alle competenze relative al contenuto del testo e alla sua struttura, e "processi basso-alto", in riferimento alle competenze linguistiche fonologica e sintattica.

<sup>5</sup> Come spiega U. Eco: "Un frame è una struttura di dati che serve a rappresentare una situazione stereotipa, come essere in un certo tipo di soggiorno o andare ad una festa di compleanno per bambini. Ogni frame comporta un certo numero di informazioni". *Lector in fabula*, Milano, Tascabili Bompiani, 1979, p.80. I *frames* sono elementi di "competenza cognitiva ... circa il "mondo" che ci permettono di attuare atti cognitivi basilari come percezioni, comprensione linguistica e azioni" (VAN DIJK, 1976b), cit. in U. Eco, op. cit. p.88.

<sup>6</sup> C. Scipioni, *Letture e lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

lessico, la sintassi, le relazioni spazio-temporali e la conoscenza del “mondo”. Le conoscenze pregresse, gli obiettivi del lettore, la situazione specifica durante la lettura sono rappresentati da una rete associativa i cui i punti principali sono definiti “concetti” o “proposizioni”. La rappresentazione del testo, da cui genera la sua comprensione, è interpretata nei termini di un’interazione tra due diversi livelli, quello della *microstruttura* e quello della *macrostruttura*. La prima riguarda l’informazione estratta frase per frase, la *base testuale*, definita dalla successione delle informazioni direttamente presenti nel testo e che non richiedono processi inferenziali per essere inserite nello schema mnemonico-cognitivo attraverso il quale il contenuto viene fatto proprio dal lettore. La macrostruttura – come meglio si vedrà nel terzo capitolo – concerne invece il significato globale di una definita porzione di testo o del testo nel suo insieme, che permea una sequenza di proposizioni ordinate e permette l’organizzazione d’insieme del significato nella mente del lettore, a partire da quello delle microstrutture ma attraverso processi inferenziali di collegamento fra i contenuti delle diverse proposizioni, nonché fra questi e vari elementi extratestuali, le conoscenze già possedute dal lettore (“enciclopedia”), i *frames of reference*, gli *scripts*.

Nel processo di comprensione, ossia di decodifica del senso del testo, perciò, le rappresentazioni proposizionali scaturiscono dalle frasi analizzate sul piano sintattico e semantico, in connessione con la competenza enciclopedica, vale a dire il complesso di conoscenze possedute dal lettore.

#### **4. Il modello della costruzione e integrazione del testo e la comprensione lessicale**

Il risultato del processo di *costruzione* del significato del testo è un insieme di microproposizioni derivate dal testo, di macroproposizioni e di informazioni ottenute mediante inferenze associate alle diverse proposizioni. A tutti i livelli della rappresentazione, i componenti associati agli elementi di testo sono inclusi indipendentemente dal contesto. KINTSCH (1998: 128) sottolinea che il processo di costruzione di per sé non tiene conto del contesto, ma serve come fonte di vincoli, che eliminano rapidamente, via via, le alternative inadeguate.

Il processo di *integrazione* esclude gli elementi inadeguati e produce come risultato una rappresentazione mentale strutturata. La comprensione del testo avverrebbe quindi attraverso cicli di un processo dell’informazione relativi a frasi brevi, se non proprio a sintagmi nominali. Una nuova rete è costruita per ogni ciclo di trattamento. La nuova rete include proposte o concetti volutamente

attivati nel ciclo precedente. Il processo di integrazione viene eseguito ogni volta che viene sviluppata una nuova rete. L'attivazione si propaga attraverso questa rete fino a quando il modello di attivazione si stabilizza come un processo di vincoli e d'integrazione (KINTSCH, 1998: 99).

Questo modello ci fornisce i principi che consentono di spiegare il contributo della competenza lessicale nella comprensione del testo. Secondo questo approccio, definito di *costruzione e integrazione* del significato, l'accesso lessicale è esaustivo e tutti i sensi degli omografi sono attivati in partenza (KINTSCH, 1998, p 128). Le norme della produzione di significato, allo stesso tempo flessibile e potente, non eliminano inizialmente ciò che è inappropriato in relazione al contesto.

L'accesso lessicale descritto in questo modello corrisponde, nel campo del bilinguismo, all'ipotesi supportata da diversi ricercatori di un accesso non selettivo. Il trattamento degli omografi, sia intra- sia inter-lessicali, solleva la questione dell'*ambiguità*. Solo il contesto, o per essere più precisi, il *contesto*, sia nella comprensione di testi in lingua straniera sia in quella di testi in lingua materna, serve ad eliminare ambiguità relative a parole simili (KINTSCH, 1998, RINGBOM, 2001).

Tuttavia, secondo LE NY (2005: 112), l'ambiguità e la soggettività possono essere considerate come "rischi della costruzione del significato". Quest'ultimo distingue due categorie di ambiguità: una è linguistica e verrebbe dalle lingue stesse, mentre l'altra, definibile come pragmatica, dipenderebbe dall'uso scorretto della lingua da parte dei parlanti.

In accordo con LE NY (2005, 114), un'affermazione è ambigua se i diversi parlanti costruiscono rappresentazioni semantiche "troppo lontane", mentre un'affermazione non sarebbe ambigua se le rappresentazioni elaborate da diversi parlanti fossero "sufficientemente vicine", al fine di costituire lo "stesso significato". Per quanto riguarda la soggettività, LE NY (2005, pp. 112-113) specifica che l'interpretazione, anche dei testi letterari, non è "indeterminata, né estremamente variabile" da un lettore all'altro. Questo punto di vista si discosta molto da quello considerato da DANCETTE (1995), che enfatizza la natura aperta dei processi di comprensione (vedi 4.1).

Per comprendere il testo il lettore ha bisogno di ricorrere a informazioni in esso non presenti, per collegarle a quelle presenti attraverso un processo mentale comunemente definito *inferenza*. Nel cercare di meglio esplicitare il funzionamento di questo meccanismo, KINTSCH (1998, p.189-190) distingue il processo dell'*inferenza* dal procedimento di recupero delle informazioni dalla memoria a lungo termine.

L'*inferenza* è un processo di risoluzione di problemi che comporta il trarre conclusioni partendo dalle premesse. Il secondo tipo di processo è usato per

riempire i vuoti o le mancanze del testo ricorrendo alle conoscenze già possedute.

I procedimenti inferenziali rappresentano processi mentali altamente complessi ed il carattere conscio od inconscio delle inferenze, in particolare, è ancora oggi molto dibattuto fra gli specialisti.

Come messo in evidenza da KINTSCH (1998, p.189), le inferenze possono essere sia automatizzate e, in linea di principio, quindi, inconsce, sia controllate e dunque conscie. Concentrandosi su questo dilemma, in particolare per la lingua materna, LE NY (2006: 116) asserisce che i processi strategici consci non “riprendono il controllo” della costruzione del significato corrente a meno che non sorga una difficoltà. Nell’ambito della lettura in una lingua straniera, come afferma KODA (2005, p. 131), le inferenze del primo tipo avvengono automaticamente durante l’analisi delle proposizioni. Questo automatismo è definito “bridging inference<sup>7</sup>” e risulta necessario per stabilire la coerenza locale. Al contrario, le inferenze che contribuiscono, secondo KODA (2005, p.133) allo sviluppo del modello situazionale non avvengono automaticamente (vedi 2.4.3).

A differenza di Kintsch, HAASTRUP (1991) distingue, in una prospettiva didattica, le inferenze intra-lessicali da quelle inter-lessicali. Questo autore si interessa al processo di inferenza lessicale nella comprensione del testo in inglese come lingua straniera. La sua ricerca è stata svolta con gli studenti danesi che possedevano un livello di competenza in lingua inglese molto eterogeneo. Gli studenti hanno applicato il metodo del ragionamento a voce alta durante lo svolgimento di un compito di comprensione il cui obiettivo era quello di discutere il significato delle parole in un determinato contesto. HAASTRUP (1991, p. 40) definisce l’inferenza lessicale come un processo di previsione del significato di una parola usando diverse conoscenze precedenti. L’inferenza è così considerata come una procedura intenzionale, laddove KINTSCH (1998) distingue tra inferenza automatica (inconscia) e inferenza controllata (conscia).

HAASTRUP (1991) propone di utilizzare tre principali indici di inferenze: indice intra-lessicale, indice inter-lessicale e indice di contesto.

La categoria degli indici inter-lessicali differisce da quella degli indici intra-lessicali in quanto contiene anche riflessioni generali sulle lingue coinvolte. Per quanto riguarda le tracce di contesto, queste comprendono sia le informazioni estratte dal contesto della parola straniera sia la presunta conoscenza enciclopedica.

---

<sup>7</sup> Irmer, Matthias, *Bridging Inferences – Constraining and Resolving Underspecification in Discourse Interpretation*, De Gruyter, Berlin, 2011.



dica. HAASTRUP (1991, p. 106) sostiene che il contesto è di gran lunga la fonte di inferenza che gli studenti usano più spesso. Egli, infatti, quantifica le inferenze del contesto stabilendo che queste sono quasi due volte più frequenti delle inferenze intra-lessicali. Gli studenti con un buon livello linguistico fanno un uso più variegato dei processi inferenziali. Tutti gli studenti spesso combinano diverse fonti di inferenza, ma le combinazioni da parte degli studenti più avanzati sono più variegata di quelle degli studenti principianti (HAASTRUP, 1991: 120). Gli studenti avanzati, inoltre, distinguono più facilmente i diversi tipi di parole straniere alle quali adattano meglio il loro uso delle conoscenze precedenti. La fonte di inferenza su cui gli studenti fanno minore affidamento è quella delle inferenze inter-lessicali (HAASTRUP, 1991: 106). L'uso più frequente di indici intra-lessicali è anche ciò che differenzia gli studenti più avanzati dagli studenti principianti.

SINGLETON (2006) analizza le opposizioni intra-lessicali e inter-lessicali del transfer lessicale interessandosi all'organizzazione del lessico mentale. Come vedremo in seguito, uno dei principali interrogativi posti dagli studiosi nell'ambito degli studi sul bilinguismo è quello relativo al determinare se esiste un'integrazione o una separazione tra il lessico mentale in lingua materna e il lessico mentale in lingua straniera. Secondo Singleton, c'è un diverso grado d'integrazione dei lessici relativi alle diverse lingue e, per questa ragione, l'idea di un possibile transfer translinguistico è pertinente.

Tra i ricercatori che si interessano al particolare ambito di ricerca riguardante l'influenza translinguistica nell'apprendimento delle lingue seconde e straniere, alcuni sottolineano, tuttavia, il ruolo della differenza fra il tipo di lingua oggetto di apprendimento: lingua materna, lingua seconda e lingua straniera. Nelle parti di questo libro dedicate alla funzione che svolge la comprensione del testo in sede glottodidattica, tanto nell'apprendimento della lingua materna (L1) quanto in quello di lingue seconde (L2), in situazioni di bilinguismo, o straniere (LS), cercheremo di trattare in forma più ravvicinata e quindi di chiarire più in dettaglio queste differenze.

## Strumenti per misurare la leggibilità: indici, software, risorse on-line

di Raffaele Spiezia

### 1. L'analisi automatizzata della leggibilità

Come si è visto nel precedente capitolo, la ricerca sulla leggibilità ha una lunga storia e richiede approcci ed elaborazioni complessi e sofisticati di tipo linguistico (in particolare nell'ambito della linguistica quantitativa e computazionale) e matematico-statistico. La ricerca in questo campo è quindi gradualmente venuta a configurarsi come una branca scientifica altamente specializzata con rilevanti ricadute pratiche, avendo quale obiettivo fondamentale quello di valutare la difficoltà dei testi scritti destinati ad una ben definita popolazione di lettori, e negli ultimi trent'anni è andata gradualmente situandosi al crocevia fra le scienze dell'educazione, la psicolinguistica e l'elaborazione automatica del linguaggio (TAL, anche indicato come *Natural Language Processing*, NPL).

Come anticipato, l'analisi della leggibilità, considerando le caratteristiche intrinseche di un testo scritto, mira a prevedere le difficoltà di comprensione di tale testo in riferimento ad una determinata popolazione potenzialmente destinataria, all'interno della quale le caratteristiche dei lettori (età, livello di istruzione, competenze linguistiche pregresse, ecc.), nonché le particolarità della situazione di lettura (lettura del tempo libero, tempo di lettura limitato, situazione stressante, ecc.), sono considerabili come sufficientemente omogenee. Gli indici di leggibilità più attendibili, come quello per la lingua italiana *Gulpease*, messo a punto dal Gruppo Universitario Linguistico-Pedagogico dell'Università "La Sapienza" sul finire degli anni Ottanta, sono stati tarati su campioni rappresentativi delle popolazioni destinarie. Tale taratura permette di stabilire il livello di difficoltà di comprensione del testo entro determinati *range* di valori riscontrati dell'indice. Per cui, un testo può risultare, a titolo di esempio, "molto difficile" per alunni della quarta classe della scuola primaria, "difficile" per alunni del secondo anno della scuola secondaria inferiore, "facile" per alunni del biennio della secondaria superiore e "molto facile" per alunni in uscita da quest'ultimo ciclo di studi. L'indice *Gulpease* è stato tarato anche per la popolazione adulta che possiede il titolo di studio della scuola dell'obbligo (LUCISANO, 1992).

Tra le formule di leggibilità più conosciute ed utilizzate, segnaliamo e prendiamo brevemente in esame quelle messe a punto negli ultimi settant'anni e che sono state oggetto di ricerche nei Paesi francofoni, anglofoni ed italo-foni: FLESCH (1948), DALE e CHALL (1948), GUNNING (1952), FLESCH-KINCAID (1975), Gulpease<sup>8</sup> (1991), alcune delle quali già richiamate nel precedente capitolo.

Negli ultimi decenni strumenti di analisi che utilizzano modelli matematici vettoriali, come si è visto, hanno cercato di valutare la difficoltà del testo scritto attraverso un confronto fra generi testuali classificati a priori, applicando criteri che considerano diverse specifiche variabili che si ritiene influenzino la comprensione del testo.

Il panorama delle risorse informatiche per analizzare testi è oramai estremamente vasto e variegato e il ricorso ad eventuali classificazioni diventa impresa ardua, così come la possibilità di offrire una panoramica esaustiva, che d'altronde risulterebbe di scarsa utilità sia per scopi scientifici sia ai fini dell'utilizzo pratico di tali risorse. Occorre, infatti, considerare che la maggior parte di questi strumenti è concepita per scopi di natura applicativa, con l'intento di renderli spendibili in ambiti eterogenei, come quello professionale, quello didattico, quello istituzionale, quello dell'informazione e comunicazione di massa.

La domanda fondamentale alla quale è utile fornire una risposta è la seguente: come suggerire all'autore di un testo scritto le modalità, i criteri e le procedure per semplificarlo e dunque renderlo più fruibile per un target molto più ampio? O ancora, come suggerire ai docenti testi adeguati alle capacità di comprensione dei loro alunni, a seconda del grado di scolarità o della formazione linguistica in corso e pregressa, nel caso dell'insegnamento della lingua materna oppure di una lingua straniera?

A tal fine, presenteremo qui di seguito, come anticipato, una rassegna più approfondita solo delle risorse informatiche sviluppate in tempi recenti e scaturite anche dalla repentina evoluzione degli strumenti informatici attraverso il passaggio dal web 1.0 al web 3.0, caratterizzato, in particolare, dagli sviluppi dell'intelligenza artificiale, grazie alla definizione di algoritmi sempre più sofisticati. Di seguito ci soffermeremo sugli indici di leggibilità più significativi messi a punto per la lingua italiana, poi su quelli messi a punto per la lingua inglese e per quella francese ed infine su quelli che potremmo definire multilingue, in quanto sono stati adattati per poter essere applicati all'analisi di testi in lingue diverse.

---

<sup>8</sup> Per un elenco relativamente completo di studi sul campo, consultare il seguente sito: <https://sites.google.com/site/readabilitybib/bibliography>

Già in seguito alla prima diffusione delle “tecnologie dell’informazione e della comunicazione” (TIC), fra la fine degli anni Ottanta ed i primi Novanta, gli indici di leggibilità sono stati implementati su applicativi utilizzabili sui personal computer. Con l’ulteriore sviluppo delle TIC, oltre che mediante software gli indici di leggibilità hanno avuto poi una diffusione ampia attraverso l’utilizzo di applicazioni on line.

Se per alcune risorse web è facile constatare un’evoluzione continua e costante passando dall’on-line all’off-line, altre applicazioni non hanno avuto la stessa sorte, diventando così obsolete e perciò inutilizzabili, a causa dell’impossibilità di aggiornamenti tecnici che ne permettessero l’utilizzo con le nuove macchine dotate di hardware più avanzati. In particolare, attraverso le nostre ricerche abbiamo constatato che alcuni applicativi che proponevano indici di leggibilità nati in ambiente web 1.0 non hanno avuto un seguito nella fase di transizione alle risorse proprie del web 3.0, anche per la mancanza di aggiornamenti<sup>1</sup>.

Come è stato messo in evidenza nel capitolo precedente, da una certa epoca in poi varie ricerche hanno permesso di mettere a punto risorse informatiche e telematiche finalizzate ad eseguire con rapidità l’analisi di testi per verificarne il livello di leggibilità, calcolato attraverso l’applicazione delle diverse formule. Presentiamo qui di seguito uno schema riassuntivo delle più rilevanti fra tali risorse, considerando sia gli applicativi da utilizzare nei sistemi operativi del pc sia quelli disponibili on-line. Spesso questi ultimi, peraltro, rappresentano un’evoluzione tecnologica di risorse che in precedenza risultavano disponibili solo sotto forma di software utilizzabile in locale piuttosto che in remoto.

## **2. Rassegna dei principali applicativi e delle risorse on-line per l’analisi della leggibilità**

Nei paragrafi successivi sono quindi trattati gli indici di leggibilità indicando il corrispondente software e le possibilità che questo offre ai fini dell’analisi della leggibilità dei testi scritti in lingua materna o straniera (si considerano qui, come si è detto, gli applicativi per le lingue italiana, inglese e francese. Si deve preliminarmente evidenziare che, malgrado esistano, come si è detto, indici di leggibilità considerabili “multilingue” (come è il caso, ad esempio, dell’oramai classico indice di Flesch, che fu adattato alla lingua italiana da R. Vacca e a

---

<sup>1</sup> <https://pdfs.semanticscholar.org/ed78/af26abc13d507a2fe282709c7ac34e498dac.pdf>

quella francese da Kandel e Moles), ad oggi non esiste un software o una risorsa web multilingue, che permetta di analizzare testi in una molteplicità di lingue o addirittura qualunque lingua, o almeno risorse considerabili, dal nostro punto di vista, del tutto valide, così come oramai avviene, in pratica, con i traduttori automatici. Ogni indice di leggibilità, infatti, come si è visto, è stato costruito e tarato considerando le caratteristiche specifiche della lingua a cui viene applicato. Quando questo indice venga adattato ad un'altra lingua i valori delle variabili inserite nell'equazione di regressione vengono modificati e dunque l'attendibilità della formula ricavata non risulta pari a quella della formula originaria o comunque tale attendibilità non è stata verificata attraverso la sua taratura su campioni di lettori della comunità linguistica sulla quale la formula viene adattata.

<b>Indici</b>	<b>LINGUA</b>	<b>Off line – Software</b>	<b>On line</b>
<b>Gulpease</b>	<b>IT</b>		<a href="http://www.corrige.it/domanderisposte/3-corrigeleggibilita/">http://www.corrige.it/domanderisposte/3-corrigeleggibilita/</a>
<b>DyLan lab</b> – Dinamiche del Linguaggio – TextTools v2.1.9 Istituto di Linguistica Computazionale “Antonio Zampolli” (ILC) – CNR	<b>IT</b>		<a href="http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest">http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest</a>
<b>ILV<sub>A</sub>T</b> Indice di Leggibilità per Varietà Testuali	<b>IT</b>		<a href="http://www.corpora.unito.it/cgi-bin/lingue/ilvat/ilvat_index.pl">http://www.corpora.unito.it/cgi-bin/lingue/ilvat/ilvat_index.pl</a>
<b>Errata Corrige Expert System</b>	<b>IT</b>		<a href="http://www.expertsystem.com">www.expertsystem.com</a>
<b>TextBalancer</b> Gunning; Kandel & Moles	<b>FR</b>		<a href="http://www.textbalancer.it">www.textbalancer.it</a>
<b>AMESURE</b> – Valuta l'aspetto lessicale, sintattico e quello testuale dei testi amministrativi con una scala a cinque livelli	<b>FR</b>		<a href="http://cental.uclouvain.be/amesure/index.html#">http://cental.uclouvain.be/amesure/index.html#</a>
<b>Scolarius</b> creato da una società di comunicazioni: Influence Communication	<b>FR</b>		<a href="http://www.scolarius.com">http://www.scolarius.com</a>
<b>SATO-4</b> Système d'Analyse de Texte par Ordinateur	<b>FR</b>		<a href="http://sato.ato.uqam.ca">http://sato.ato.uqam.ca</a>

<b>Doxilog</b> creato per facilitare l'apprendimento delle lingue	<b>FR</b>		<a href="http://www.doxilog.com">http://www.doxilog.com</a>
<b>Cordial</b> est un correcteur orthographique & grammatical	<b>FR</b>	<a href="https://www.cordial.fr">https://www.cordial.fr</a>	
<b>Digital Guide Ionos</b> Presenta vari indici de leggibilità in uso			<a href="https://www.ionos.fr/digitalguide/web-marketing/search-engine-marketing/indice-de-lisibilite/">https://www.ionos.fr/digitalguide/web-marketing/search-engine-marketing/indice-de-lisibilite/</a>
<b>Translated Lab</b> Calcola la leggibilità con l'Indice Gulpease.	<b>IT/FR/EN</b>		<a href="https://labs.translated.net/lisibilite-texte/">https://labs.translated.net/lisibilite-texte/</a>
<b>Gunning Fog Index</b> Calcola la leggibilità con l'indice di Gunning.	<b>ING</b>		<a href="http://gunning-fog-index.com">http://gunning-fog-index.com</a>
<b>TextQuest</b> È un programma per l'analisi dei testi. Presenta 70 formule in totale così suddivise: 34 formule di leggibilità per la lingua inglese, 18 per la lingua tedesca, 6 per la lingua spagnola, 1 per la lingua danese, 3 per l'olandese, 32 per la lingua francese e 1 per lo svedese.	<b>Multilingue</b>		<a href="http://textquest.de/shop/product_info.php?products_id=4">http://textquest.de/shop/product_info.php?products_id=4</a>

Qui di seguito vengono presentate più analiticamente cinque applicazioni, due per la lingua italiana (Gulpease e Read-It), due per la lingua francese (Scolarius, per il francese come lingua materna, e Text-Balancer, messo a punto da chi scrive per docenti e apprendenti di lingua francese soprattutto come lingua straniera, in particolare per italofoeni) e uno multilingue (Translated Labs), che rappresentano i più rilevanti strumenti che valutano l'indice di leggibilità attraverso formule predefinite.

## **GULPEASE**

Nel 1982 il GULP – Gruppo universitario linguistico pedagogico, presso l'Istituto di Filosofia dell'Università degli studi di Roma «La Sapienza» – ha definito una nuova formula, la formula GULPEASE, partendo direttamente dalla lingua italiana. La formula GULPEASE è la prima formula di leggibilità veri-

ficata direttamente sulla lingua italiana e come le altre formule ha anche il vantaggio di calcolare la lunghezza delle parole in lettere, e non in sillabe come per l'indice di Flesch.

## **READ-IT**

Questa risorsa implementa un indice di leggibilità “avanzato”, basato su un’analisi linguistica multi-livello del testo, condotta con strumenti che rappresentano lo stato dell’arte per il trattamento automatico della lingua italiana. Infatti, questo nuovo misuratore di leggibilità, definito anche di seconda generazione, come illustrato in precedenza, non considera solamente caratteristiche generali e formali del testo, come per le formule di prima generazione, e cioè la lunghezza della frase e la lunghezza delle parole, ma valuta globalmente la leggibilità, in una forma articolata su più livelli, qui di seguito specificati.

**READ-IT BASE:** in questa prima analisi, le caratteristiche considerate sono quelle tipicamente usate nelle misure tradizionali della leggibilità di un testo, ovvero la lunghezza della frase, calcolata come numero medio di parole per frase, e la lunghezza delle parole, calcolata come numero medio di caratteri per parola. Questa prima analisi riprende, anche se con un certo margine di approssimazione, le misure tradizionali dell’indice Gulpease<sup>2</sup>;

**READ-IT LESSICALE:** questo livello analizza le caratteristiche lessicali del testo, costituite dalla composizione del vocabolario così come dalla sua ricchezza lessicale (v. sotto);

**READ-IT SINTATTICO:** questo livello si basa su informazione di tipo grammaticale, ovvero sulla combinazione di tratti morfo-sintattici e sintattici;

**READ-IT GLOBALE:** si tratta di un livello basato sulla combinazione degli indici presentati precedentemente, che considera le caratteristiche generali del testo del modello Read-it Base”, “Read-it Lessicale e “Read-it sintattico.

Proprio la considerazione e dunque la successiva valutazione dei singoli periodi rappresenta l’importante novità dell’approccio analitico sottostante a READ-IT, per poter intervenire, in particolare, nella semplificazione del testo nel suo aspetto lessicale e/o nel suo aspetto sintattico (cfr. figura in calce).

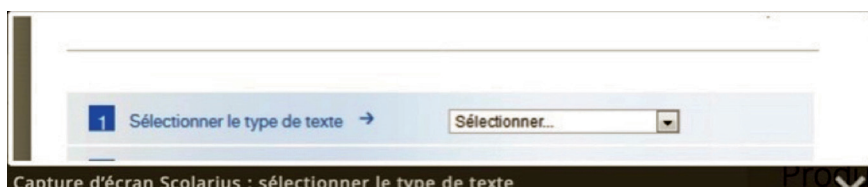
---

<sup>2</sup> Vedi paragrafo precedente.

Testo da analizzare	Suddivisione in frasi	Suddivisione in token	Parti del discorso	Annotazione	Analisi globale della leggibilità	Proiezione della leggibilità sul testo
indice di leggibilità		livello di difficoltà				
READ-IT Base			73,5%			
READ-IT Lessicale			50,0%			
READ-IT Sintattico			2,2%			
READ-IT Globale			26,2%			
indice di leggibilità		livello di semplicità				
GULPEASE			49,9			

## SCOLARIUS

Questa risorsa<sup>3</sup> permette di analizzare il livello di difficoltà di un testo considerando la lunghezza delle parole, delle frasi e dei capoversi o paragrafi”. Permette all’utente di conoscere se il livello di difficoltà del suo testo corrisponde a quello della comprensione del proprio target di lettori. Elaborato da “Influence Communication”, questo software è destinato, per il momento, solo all’analisi dei testi in lingua francese. Dopo essersi connessi al sito Scolarius, bisogna innanzitutto selezionare, fra quelli indicati, il tipo di testo che si vuole analizzare, come illustrato nella figura e nell’elenco sottostante.



- Articolo di giornale;
- Editoriale;
- Reportage;
- Comunicato stampa;
- Trascrizione;
- Altro.

Successivamente bisogna copiare il testo da analizzare nello spazio previsto, come mostra la figura qui di seguito.

<sup>3</sup> <http://www.scolarius.com>



2 Copier votre texte ici ↓

Soumettre

Dopo aver inserito il testo, occorre cliccare sul bottone “soumettre” per ottenere il valore della leggibilità del testo. Qui di seguito la griglia utile ad interpretare i risultati.

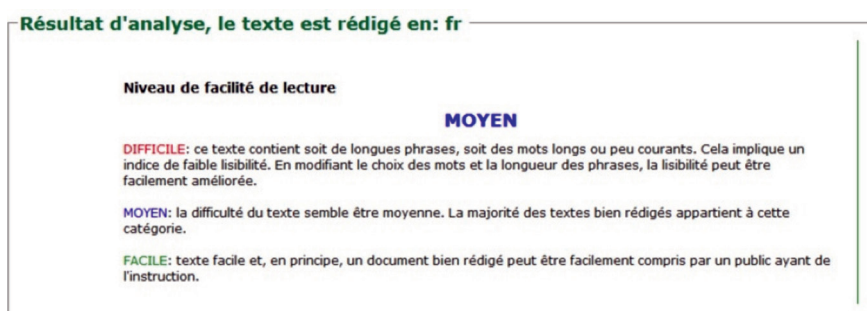
Niveau initiés =	190 et +
Niveau universitaire =	entre 150 et 189
Niveau lycéen =	entre 120 et 149
Niveau collègue =	entre 90 et 119
Niveau primaire =	entre 50 et 89

Come si evince dalla tabella, più il valore è alto, più il livello di difficoltà cresce.

Tre criteri di analisi principali sono stati trattati nell’elaborazione di Scolarius: la lunghezza delle parole; la lunghezza delle frasi; la lunghezza dei paragrafi. È possibile utilizzarlo gratuitamente per un giorno e per soli 100 testi e ogni testo analizzato non deve superare i 10.000 caratteri.

## TRANSLATED LABS

*Translated Labs* è uno strumento (utilizzabile in diverse versioni per altrettante lingue) che permette l'analisi della leggibilità del testo scritto. Occorre inserire il testo nella finestra e cliccare “Commencer évaluation” in basso a destra. Il risultato appare immediatamente sotto il testo inserito ed indica il livello su una scala di rango che considera i livelli “Facile”, “Medio” e “Difficile”. Per meglio interpretare i risultati, viene presentata una descrizione esplicitiva di questi tre aggettivi. Qui di seguito come si presenta la relativa schermata.



Vengono inoltre indicati i termini potenzialmente difficili o caratterizzanti presenti nel testo.

È inoltre importante sottolineare che la scelta del carattere e del suo corpo, così come il numero di caratteri presenti in una riga e lo spazio presente, rappresentano criteri importanti per la dimensione della leggibilità riconosciuta con l'espressione “leggibilità tipografica”.

## ERRATA CORRIGE

*Errata Corrige* è stato creato e distribuito da Expert System s.r.l. di Modena, azienda specializzata in tecnologia semantica per la gestione delle informazioni, nata negli anni 90 e oggi considerata un'eccellenza italiana nel settore IT. Quest'applicativo non richiede particolari competenze e segue le consuete modalità. Una volta concluse le operazioni di installazione, si procede ad avviare il programma cliccando sulla relativa icona. L'interfaccia si presenta semplice ed intuitiva, facilitata anche dalla possibilità di leggere le varie funzioni dei pulsanti lasciando per alcuni secondi il cursore del mouse sopra di essi. La finestra principale è suddivisa in alcune aree, ognuna delle quali ha funzioni diverse. Sotto il titolo del programma c'è la barra *menù* che, seguendo le consuete disposizioni standard delle applicazioni Windows, s'aprono a cascata presentando le varie funzioni eseguibili.

Nella zona successiva si trova la barra degli *strumenti*, formata da una serie di pulsanti rappresentanti le funzioni più utilizzate (apertura file, chiusura file,

annulla operazione, help in linea) e le caratteristiche principali dell'applicazione (alfabeti, parole straniere, generi e numeri delle parole, sigle e abbreviazioni, coniuga verbi, sinonimi e contrari, statistiche e grafici documento ecc.). A volte questi comandi sono incassati nella barra e quindi non accessibili. L'area più estesa è quella di *correzione*, nella quale si procede alla verifica, modifica e rifinitura del testo. Quest'area è l'unica che varia le dimensioni secondo le esigenze dell'utilizzatore; le altre sono di dimensione fisse. Nella parte inferiore della finestra vi sono le zone di correzione, rappresentate dall'area di *controllo*, di *consiglio*, dalle *sostituzioni proposte* e dai *pulsanti di controllo*.

Nell'ultima zona della pagina si trovano dati di secondaria importanza, come *nome file attivo*, *tipo file*, *stile di scrittura*, *numero percentuale testo esaminato*, *posizione cursore nel testo*, *tipo d'errore* ecc.

Questa versione di Errata Corrige dispone di notevoli funzioni, brevemente illustrate in precedenza, che possono facilitare l'utente nella scrittura di un documento; questo software non si propone di sostituirsi ad un *word processor*, in quanto non si avvale delle più comuni funzioni di formattazione, ma si concentra sul *contenuto* del documento, che potrebbe essere in seguito perfezionato. Inoltre, questo software non si sostituisce ad un correttore umano, in quanto non è in grado di comprendere il significato delle parole e delle frasi. Perciò, in alcune situazioni di particolare complessità o ambiguità, il programma potrebbe non rilevare tutti gli errori o segnalare come errate forme corrette. Tra le varie funzioni presenti in Errata Corrige, qui di seguito ci soffermiamo sul "Menu Statistiche" per una presentazione dettagliata delle varie opzioni presenti. Errata Corrige propone infatti statistiche e grafici del documento, confronti con testi predefiniti e la lista delle parole usate. Ma esaminiamo più approfonditamente queste funzioni.

### Statistiche documento

Questa sezione presenta i quattro *indici di leggibilità* proposti:

#### **1) Flesch-Vacca**

Interpreta il documento abbinando ad ogni fascia di valori compresa tra 0 e 100 un giudizio sulla leggibilità e il titolo di studio necessario per la lettura chiara del testo. Ad un valore compreso tra 90-100 corrisponde un linguaggio molto semplice e un titolo di studio inferiore alla licenza media, mentre ad un valore compreso tra 0 e 30 si richiede una laurea specialistica o addirittura un titolo più elevato.

## 2) Kincaid

Fornisce una buona interpretazione sulla leggibilità del testo basandosi sulla notorietà delle parole utilizzate. Se l'indice presenta un valore inferiore a 10 il testo è comprensibile dalla maggior parte delle persone, mentre per un valore più alto è necessario un livello di competenza più approfondito.

## 3) Gunning's Fog

Calcola semplicemente gli anni di scuola che il testo richiede per la sua lettura chiara e senza difficoltà.

## 4) Gulpease4

È simile a quello di Flesch-Vacca, con valori compresi per la maggior parte dei casi tra 35 e 79.

Oltre agli indici il programma propone una serie di indicatori riguardanti le forme verbali utilizzate, le statistiche sui paragrafi (numero, frasi e parole per paragrafo), le statistiche sulle frasi (numero, frasi lunghe/corte, esclamative, interrogative, parole e sillabe per frase) e le statistiche sulle parole (totale, lettere e sillabe per parola).

Errata Corrige rappresenta indubbiamente, nell'evoluzione storica dei software finalizzati a misurare la leggibilità, uno strumento di notevole utilità e molto diffuso per un lungo periodo, a partire dagli anni Novanta, ciò che spiega perché ci siamo soffermati in forma così estesa nell'analisi delle sue funzioni. Tuttavia, tale software non risulta attualmente più utilizzabile, in quanto costituisce un esempio di strumento divenuto obsoleto in ragione del continuo avanzamento dell'hardware e dei sistemi operativi utilizzati sui pc.

## TEXT BALANCER

L'applicazione Textbalancer<sup>5</sup> è stata sviluppata, all'origine, per poter provare l'efficacia delle formule di leggibilità del testo scritto esistenti per la lingua francese. Tecnicamente era formata da piccoli tools<sup>6</sup> in Java, programmi di ausilio ad altre applicazioni che permettono specifiche attività, in genere forniti a corredo di pacchetti software piuttosto ostici da utilizzare via termi-

---

<sup>4</sup> Vedi paragrafo precedente.

<sup>5</sup> La presentazione di questa risorsa web è tratta da R. Spiezia, *Textbalancer. Applicazione web per l'analisi lessicale e della leggibilità di testi in lingua francese*, Brescia-Lecce, Pensa MultiMedia, 2019.

<sup>6</sup> Nel linguaggio *informatico* si tratta di una applicazione che svolge un determinato compito. (Es. il correttore ortografico è un *tool* che, confrontando il vostro testo con un dizionario interno, vi avvisa se avete digitato erroneamente una parola).

nale testo (CLI). Ogni tool permetteva l'elaborazione di un testo e ne calcolava uno dei valori di leggibilità, secondo le formule di leggibilità adattate alla lingua francese di Gunning<sup>7</sup> e di Kandel & Moles<sup>8</sup>, o create specificamente per la lingua francese come la formula di Henry. Proprio con quest'ultima formula, che utilizzava un proprio dizionario, abbiamo però incontrato difficoltà di gestione, sia per riconoscere le parole base presenti in tale dizionario, da noi informatizzato, sia per riconoscere una parola non presente nel dizionario e che dunque non era possibile lemmatizzare.

Nel tempo, gli algoritmi di elaborazione del testo sono stati raffinati. Sono stati introdotti meccanismi di riconoscimento dei periodi presenti nel testo in esame e delle sillabe presenti nelle parole.

L'implementazione di un semplice dizionario con le sole parole indicate da Henry, ad esempio, non avrebbe potuto analizzare il plurale o il femminile di una parola. Per questo abbiamo realizzato un tool che estendesse il dizionario di parole conosciute alle relative parole lemmatizzate. Per realizzare tale lemmatizzazione delle risorse lessicali ci siamo serviti del dizionario Morphalou 2<sup>9</sup>.

Oltre a ciò, abbiamo gestito una serie di dizionari minori, composti di parole da non lemmatizzare.

Questo stesso tipo di dizionario è stato usato per permettere l'implementazione di liste di parole come le liste dei veri amici e quelle dei falsi amici, specificamente elaborate per il lettore italofono.

L'applicazione ha avuto varie versioni. È stata trasformata dapprima in una mini applicazione desktop (sempre in Java) e poi in una *web application* (usando Play! Framework, Java), al fine di rendere più agevoli le ricerche intraprese e renderla impiegabile per scopi sia di ricerca sia didattici.

*TextBalancer* è progettato per l'analisi di testi scritti in lingua francese, in quanto esamina in estremo dettaglio le proprietà di un testo redatto in tale lingua. Possiamo tuttavia definirlo *multifunzionale*, poiché – come spiegheremo meglio successivamente – è finalizzato a varie attività didattiche. Uno dei punti di forza di *TextBalancer*, infatti, è quello di combinare teoria e pra-

---

<sup>7</sup> Gunning R., *The technique of Clear Writing*. New York: Mc Graw Hill, 1952

<sup>8</sup> Kandel, L. & Moles, A., *Application de l'indice de Flesch à la langue française*. Cahiers Etudes de Radio-Télévision, 19, 1958, pp 253–274

<sup>9</sup> « Le lexique Morphalou est un lexique ouvert des formes fléchies du français. Les données initiales de Morphalou proviennent du TLFnome, la nomenclature du Trésor de la Langue Française qui a fourni 539.413 formes fléchies, appartenant à 68.075 lemmes ». Disponibile al seguente indirizzo: <https://www.cnrtl.fr/lexiques/morphalou/LMF-Morphalou.php>.

tica, in quanto esso permette di trasferire i più rilevanti risultati della ricerca teorica nel campo della didattica. Nel contesto dell'insegnamento, risulta uno strumento utile non solo per evidenziare le principali caratteristiche lessicali e sintattiche di testi scritti che facilitano la costruzione del significato, e quindi la comprensione, ma anche per misurare, nel modo più oggettivo possibile, e nella sua interezza, la difficoltà di un testo scritto.

Nella versione attuale qui presentata, *TextBalancer*, nella sua analisi, non considera le parole composte, le polirematiche (cioè parole con significato autonomo e di senso compiuto e diverso dalle singole parole che le compongono) e le locuzioni nominali, verbali o avverbiali.

*TextBalancer* contempla due versioni, una completa ed una ridotta. L'esposizione che segue illustra passo dopo passo le informazioni riportate dal programma nella versione accessibile online all'URL [www.TextBalancer.it](http://www.TextBalancer.it).

Accedendo al programma si incontrerà la schermata iniziale che segue, la quale descrive sommariamente l'applicazione.

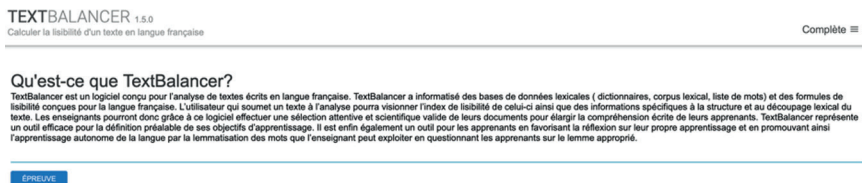


Fig.1: L'immagine riproduce la prima schermata, che presenta l'applicazione e ne spiega gli scopi.

Successivamente compare una schermata che presenta la versione ridotta.

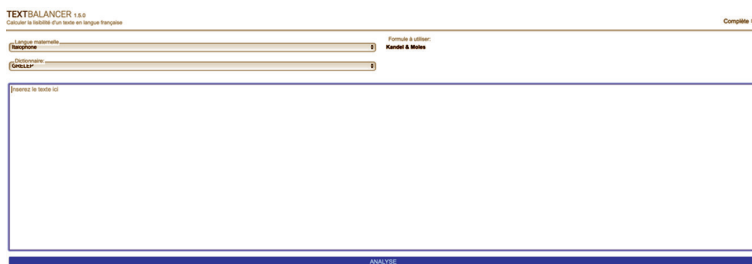


Fig.2: Schermata iniziale che chiede all'utente la registrazione.

Solo registrandosi e creando un proprio account è possibile passare alla versione "completa" dell'applicazione e dunque alla possibilità di utilizzare tutte le risorse implementate.

Fig.3: Schermata per la registrazione o per autenticarsi.

Questa procedura è indispensabile per poter accedere a tutte le funzionalità presenti in *TextBalancer*:

Fig.4: Schermata iniziale di *TextBalancer*.

Come illustrato nella figura seguente, l'interfaccia di *TextBalancer* permette di digitare o di incollare nella parte “Texte à analyser ici” della schermata principale il testo di cui si intende calcolare il livello di leggibilità.

Una volta incollato il testo nella finestra, è possibile scegliere la formula da adottare e il dizionario di riferimento.

Concretamente, *TextBalancer*, risulta essere l'applicazione più completa nel suo genere, in quanto è l'unica che offre una gamma così vasta di funzioni. Essa, infatti, offre dei corpora informatizzati, delle formule di leggibilità, la lemmatizzazione e una serie di dati che consentono all'utente che inserisce un testo da analizzare di visualizzarne l'indice leggibilità di quest'ultimo e informazioni specifiche

per la struttura e la proprietà lessicale del testo. In questo caso, l'utente vedrà un indice di leggibilità, il cui risultato dipende dalla formula di leggibilità che ha scelto di utilizzare: "Kandel & Moles" o "Gunning". Questi indici rappresentano degli adattamenti alla lingua francese di due formule progettate inizialmente per la lingua inglese per determinare la facilità di comprendere un testo scritto. L'indice di Kandel & Moles deriva dalla formula di Flesch mentre quella di Gunning rappresenta l'adattamento alla lingua francese della formula elaborata per la lingua inglese dallo stesso autore. Questi ricercatori sono gli autori delle prime formule per la lingua francese. La trasformazione di queste formule si basa sul cambiamento della costante nelle equazioni con le quali sono costruite le formule, in quanto le parole in lingua francese sono in media 1,15 volte più lunghe rispetto alla lingua inglese. Da ciò deriva che sulla scala di valori prodotti da queste formule, che varia sempre tra 0 e 100, lo stesso risultato assume lo stesso significato in termini di difficoltà del testo nelle due diverse lingue.

Passando il cursore sul valore dell'indice di leggibilità, viene visualizzata una tabella riepilogativa che consente di confrontare tale valore con i livelli di difficoltà. Ecco un esempio di scala di valori:

<b>Indice</b>	<b>Difficoltà</b>
90-100	Molto facile
80-90	Abbastanza Facile
70-80	Facile
60-70	Standard
50-60	Difficile
30-50	Abbastanza Difficile
0-30	Molto Difficile

Un altro adattamento riguarda la formula di R. Gunning, anch'essa nata per la lingua inglese, la quale è stata adattata alla lingua francese a causa del diverso conteggio delle sillabe nelle due lingue.



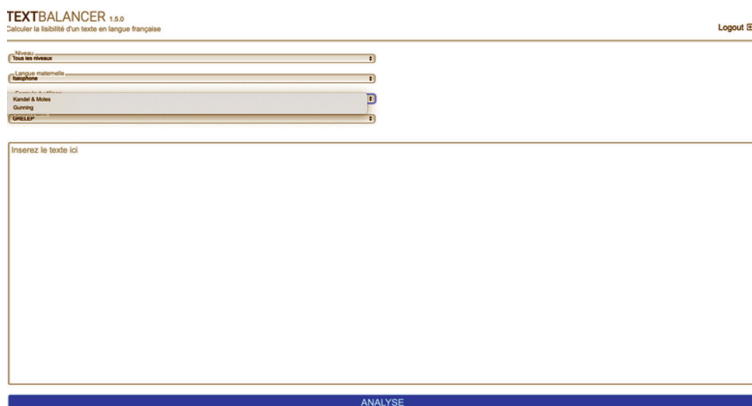


Fig.5: Scelta della formula da adottare

Indice	Difficoltà
0 – 3	Molto facile
3 – 6	Abbastanza Facile
6 – 9	Facile
9 – 11	Standard
11 – 13	Abbastanza difficile
13 – 15	Difficile
15 – 16+	Molto Difficile

*TextBalancer* consente poi una riflessione sulle ulteriori informazioni ottenute, che includono:

- il numero di parole del testo;
- il numero di parole presenti nella base lessicale scelta;
- il numero di parole assenti nella base lessicale scelta;
- il numero di parole per frase;
- il numero di falsi amici (sottolineati in rosso);
- il numero di veri amici (sottolineandoli in verde);
- i connettivi e la loro frequenza.

L'interpretazione dei risultati consiste nella consultazione dei due grafici. Il primo rappresenta le parole presenti e assenti con relativa percentuale dal dizionario prescelto per l'analisi. Il secondo grafico presenta il numero di

indicatori di dialogo e connettivi con relativa percentuale presenti nel testo analizzato.

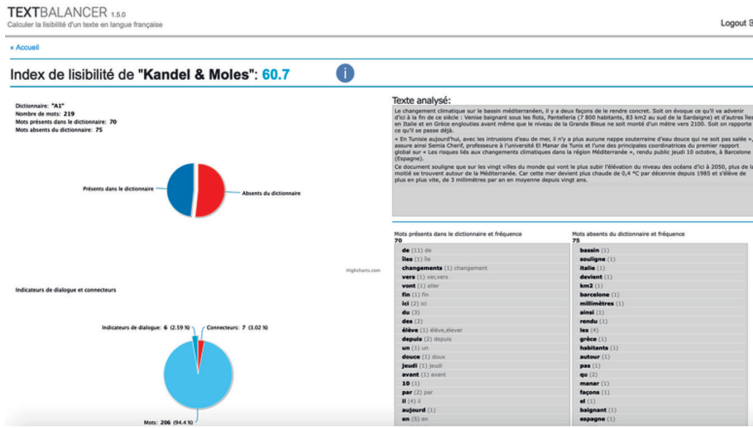


Fig.6: Risultato globale.

Scorrendo la finestra, si accede alla presentazione di altre informazioni, come il numero di sillabe, il numero di parole per frase, il numero dei falsi amici, il numero dei veri amici, il numero dei caratteri e la punteggiatura media del testo analizzato. Proseguendo nello scorrimento della pagina, viene presentato il testo lemmatizzato, dove ogni parola è ricondotta al suo lemma di base.

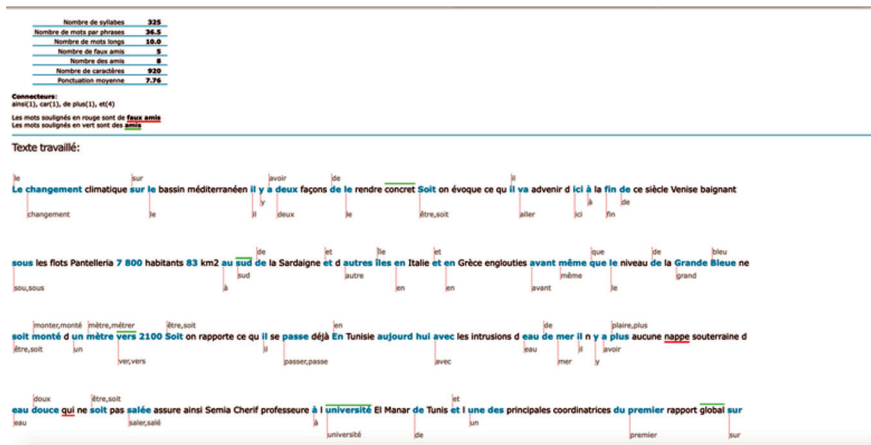


Fig.7: Risultati analitici.

Sono da mettere in evidenza, inoltre, due ulteriori specificità di *TextBalancer*:

- Il testo “lavorato”, cioè la lemmatizzazione delle parole. L’insegnante può

servirsene per discutere con gli studenti sul lemma appropriato quando il software ne propone diversi, o più semplicemente indicando agli studenti che il lemma può aiutarli a identificare una parola per comprenderne il significato o per cercare un significato. Il testo lemmatizzato consente inoltre allo studente che ha inserito il suo testo semplificato di individuare parole errate o inesistenti dal momento che il software non lo riconosce e non propone alcun lemma corrispondente (rimane inoltre in caratteri neri, gli altri sono in blu).

- Due elenchi di parole: quelle presenti nel dizionario, nonché la loro frequenza e quelle assenti dal dizionario di riferimento. Questa risorsa può essere utilizzata in diversi modi: in modo immediato per l'insegnante, poiché potrebbe visualizzare le parole del testo che desidera sottoporre ai suoi studenti per valutarne la pertinenza in relazione ai suoi obiettivi lessicali; un altro uso per gli studenti sarebbe quello di controllare indipendentemente e individualmente l'ortografia delle parole che usano per ridisegnare e / o semplificare un testo che viene loro offerto, perché una parola compare nell'elenco parole mancanti / presenti dal dizionario.

In conclusione, utilizzando Textbalancer gli insegnanti saranno in grado di operare una selezione attenta e scientificamente valida dei testi che utilizzano, per sviluppare le capacità di comprensione della lettura dei loro studenti. L'applicazione è uno strumento efficace anche ai fini della definizione preliminare degli obiettivi di apprendimento. Infine, è anche uno strumento per gli studenti, in quanto stimola nell'apprendente la riflessione sul proprio apprendimento e promuove così un atteggiamento indipendente nello studio della lingua.

## Sitografia specifica

<http://www.ling.uqam.ca/ato/>

<http://sato.ato.uqam.ca>

<https://www.cordial.fr/descriptif-produit>

<http://www.doxilog.com/fr/N190/a-propos-de-doxilog.html>

<http://www.corrige.it>

<http://www.textbalancer.it>

<https://kultunderground.org/art/11901/> (recensisce Errata Corrige)

<http://www.scolarius.com>

<http://textalyser.net>

<https://labs.translated.net/lisibilite-texte/>

## Il modello psico-linguistico della comprensione del testo

di Emilio Lastrucci

Consideriamo ora questo tipo di giuoco linguistico: B deve scrivere, dietro ordine di A, certe successioni di segni secondo una determinata legge di formazione.

La prima di queste successioni sarà quella dei numeri naturali nel sistema decimale. – Come impara B a comprendere questo sistema? – Anzitutto gli si fa vedere come si scrivono quelle successioni numeriche e gli si chiede di copiarle. (...) E già qui c'è una reazione normale e una reazione anormale del discente. – Forse in un primo momento gli guidiamo la mano mentre copia la successione da 0 a 9; ma poi la *possibilità di intesa* dipenderà dal fatto che egli continui a scrivere i numeri da solo.

(...)

Comprendere una proposizione significa comprendere un linguaggio. Comprendere un linguaggio significa essere padroni di una tecnica.

(L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, I, 143, 199).

### Premessa

Obiettivo di questo capitolo è quello di definire, nelle linee essenziali, in che cosa consista quella attività cognitiva estremamente complessa che identifichiamo come *comprensione della lettura*. La conoscenza sufficientemente approfondita dei modelli psico-linguistici che si propongono di spiegare come funzionano i processi psico-mnemonico-cognitivi che presiedono i processi connessi alla lettura e alla comprensione di testi scritti (e, almeno in parte, anche all'ascolto e alla comprensione del discorso parlato) in qualunque lingua storico-naturale è infatti necessaria e propedeutica all'acquisizione di competenze finalizzate sia alla pianificazione e implementazione di strategie didattiche efficaci e basate su precise e documentate evidenze scientifiche (che illustreremo in alcuni capitoli successivi), sia allo scopo di costruire specifici test validi ed attendibili per accertare le competenze nella lettura/comprensione degli alunni, ossia realmente in grado di misurare il livello raggiunto

da ogni studente in una certa capacità (eliminando il più possibile l'interferenza di altri fattori ed abilità). Quello di insegnare a costruire ed utilizzare, secondo rigorosi canoni metodologici, prove oggettive utili alla misurazione delle capacità di comprensione della lettura dei nostri studenti in L1 (lingua materna), L2 (lingua seconda, in caso di bilinguismo) o LS (lingua straniera), è una delle finalità salienti di questo volume e rappresenta l'oggetto di altre parti del volume. La padronanza di questo specifico tipo di competenze serve a permetterci di diagnosticare eventuali difficoltà e debolezze specifiche, e a tal fine risulta indispensabile possedere una cognizione almeno essenziale e chiara di ciò che si intende misurare. Nel nostro caso, quindi, sarà necessario avere una rappresentazione sufficientemente adeguata del processo di comprensione della lettura, nei suoi diversi gradi e aspetti. A tal fine, in questo capitolo illustreremo e discuteremo, pertanto, in forma e misura adeguate ai nostri scopi, i principali fondamenti delle teorie linguistiche e psicologiche che si propongono di descrivere e spiegare il funzionamento di questo processo<sup>1</sup>.

## 1. Definizione generale del concetto di “comprensione della lettura”

La comprensione della lettura è un'attività che presuppone due componenti essenziali, il *testo* ed il *lettore*<sup>2</sup>. L'analisi del processo di comprensione del testo può quindi essere affrontato da due diversi punti di vista: quello delle caratteristiche intrinseche al testo stesso (la sua struttura, i suoi contenuti, i suoi scopi ecc.) e quello dei processi che hanno luogo nella mente del lettore. La *comprensione* può in tal modo essere definita come il risultato di un processo di *interazione* (la *lettura*) fra le caratteristiche del testo (che dal punto di vista della sua complessità e difficoltà ai fini della comprensione possiamo indicare globalmente come *comprensibilità*) e le *capacità di comprensione* proprie di un determinato lettore (il suo generale livello di conoscenza ed esperienza, la sua padronanza del codice, la sua familiarità con l'argomento specifico). Come vedremo, non è pos-

---

<sup>1</sup> Le pagine che seguono ripropongono, in forma rielaborata, ampliata ed aggiornata, alcune delle parti redatte da E. Lastrucci del libro G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salemi, *Leggere per capire*, Roma, Anicia, 1995.

<sup>2</sup> Queste due componenti sono essenziali al processo di comunicazione, in generale, ma non le uniche che è necessario considerare. Basandosi sul celebre modello della comunicazione elaborato da Jakobson (1963, p. 185 sgg. tr. it.), nello studio di qualunque processo di comunicazione occorre tener conto, com'è noto, di sei elementi fondamentali: emittente, ricevente, messaggio, codice, canale e contesto. Nel seguito dell'esposizione ci occuperemo in vario modo di aspetti della comprensione della lettura che – oltre al messaggio, all'emittente e al ricevente – chiamano in causa anche il punto di vista delle altre componenti della comunicazione, in particolar modo il contesto.

sibile in realtà isolare del tutto una delle due componenti, affrontando l'analisi da uno dei due punti di vista, senza necessariamente chiamare in causa fenomeni relativi all'altro "versante" del processo. Allo scopo di favorire un'introduzione allo studio della comprensione risulta comunque utile affrontare inizialmente i problemi dalle due visuali distinte.

Seguendo tale impostazione generale, si è deciso pertanto di suddividere la trattazione in tre parti, corrispondenti ai successivi tre paragrafi di questo capitolo.

Nel *secondo* paragrafo tenteremo in via preliminare di descrivere il processo della lettura in termini molto generali, mettendo a fuoco alcuni concetti e principi fondamentali necessari per approfondire l'esame dei processi di comprensione esaminati nelle parti successive.

Nel *terzo* paragrafo affronteremo il problema della comprensione dal punto di vista delle caratteristiche del testo. Richiameremo sommariamente i fondamenti teorici di cui una particolare branca della linguistica, che prende appunto il nome di *linguistica testuale*, si serve per spiegare ed analizzare la struttura dei testi.

Nel *quarto* paragrafo affronteremo l'analisi della comprensione dal punto di vista dei processi cognitivi mobilitati nell'atto della lettura. Passeremo sommariamente in rassegna i risultati delle ricerche più avanzate ed accreditate nell'ormai vastissimo panorama di studi condotti negli ultimi 50 anni in quel territorio di confine fra numerose discipline specializzate (psico-linguistica, socio-linguistica, psicologia cognitiva, etno-linguistica, antropologia, intelligenza artificiale ecc.) nel quale viene praticata l'indagine sulla comprensione della lettura. Esamineremo i risultati di queste indagini alla luce di quello che allo stato attuale costituisce il più noto e diffuso modello di rappresentazione del processo di comprensione della lettura, ossia la teoria che fra il 1978 e gli anni Novanta è stata gradualmente elaborata e perfezionata da T. A. van Dijk e W. Kintsch e che, a giudizio di chi scrive, rimane ad oggi il modello psicolinguistico più valido e completo. A conclusione di questo breve *excursus* generale tenteremo pertanto di fornire una rappresentazione sintetica di tale modello, che ci offre una illustrazione essenziale del processo di comprensione.

Tale modello fornisce però una descrizione del processo di comprensione quando quest'ultimo risulta pienamente riuscito, vale a dire spiega ciò che si verifica quando la lettura, intesa quale interazione fra lettore e testo, ha avuto luogo in modo efficace (il lettore comprende il testo letto). Per tale motivo prenderemo in esame anche un ulteriore modello, elaborato dalla studiosa italiana L. Lumbelli, che ci illustra invece ciò che accade quando la comprensione risulta ostacolata e quindi la comunicazione almeno parzialmente fallisce. Questo secondo modello ci aiuta pertanto a chiarire ed evidenziare le difficoltà dei testi che più ricorrentemente ostacolano od impediscono la comprensione e ci fornisce di conseguenza una tassonomia di riferimento

dei “nodi” della comprensione, utile per rintracciare l’origine di molti problemi in cui incorrono i nostri alunni durante la lettura autonoma di testi.

Avvalendoci di tutti i concetti fondamentali richiamati nei tre paragrafi indicati, avremo così a disposizione una rappresentazione complessiva del processo di comprensione e delle difficoltà che lo ostacolano, che servirà da quadro di riferimento utile ai fini della funzione specifica di questo libro, ossia acquisire familiarità con la costruzione e messa a punto di prove per la misurazione delle capacità di comprensione dei testi in ambito scolastico-formativo o di ricerca, tema che verrà trattato nei capitoli successivi.

## 2. La lettura

### 2.1. Complessità della attività di lettura

La lettura costituisce senza dubbio una delle più complesse e impegnative attività cui si sottopone l’organismo umano. Leggere implica infatti l’attivazione di processi psico-motori, percettivi e cognitivi (memoria, attenzione, ragionamento) estremamente delicati ed elaborati. Sin dalle origini degli studi sulla lettura, agli inizi dello scorso secolo (cfr. in part. HUEY, 1908), gli psicologi che si sono dedicati a queste indagini sono stati soprattutto colpiti dall’estrema rapidità con cui processi di tale complessità hanno luogo durante l’attività di lettura: sia che la si analizzi sul piano neuro-fisiologico, sia che la si indagli sul versante psichico e cognitivo, si constata infatti come nel corso di questa attività venga mobilitata in un’unità minima di tempo un’impressionante quantità e varietà di processi di natura estremamente complessa. La velocità con cui si verificano questi processi è stata evidenziata anche in tempi più recenti dagli specialisti come una delle caratteristiche più essenziali dell’attività di lettura ed anche come il fattore che maggiormente ostacola un approccio efficace allo studio di tale attività e l’elaborazione di un modello esplicativo completo e del tutto soddisfacente (cfr. in part. NEISSER, 1967; GOUCH, 1972; GIBSON & LEVIN, 1975)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Alla fine degli anni ‘60, Ulric Neisser, a chiusura del capitolo riguardante “le parole come strutture visive” della sua celebre opera *Cognitive Psychology*, descriveva il fenomeno della cosiddetta “lettura a senso” (*reading for meaning*), mediante la quale i lettori sufficientemente esperti sono in grado in genere di comprendere il contenuto di un testo senza bisogno di identificare ogni singola parola, ponendo in evidenza come nella lettura scandita non sia possibile pronunciare più di 300 (senza badare

Non ci occupiamo in questo libro di trattare in forma specifica i problemi legati agli aspetti senso-motori della lettura, che hanno influenza solo indiretta sul processo di comprensione in senso stretto e quindi esorbitano dagli interessi peculiari del nostro lavoro. Per un approfondimento di questi aspetti si rimanda perciò alle numerose pubblicazioni specifiche<sup>4</sup>. In questo capitolo, come si è anticipato, cercheremo di offrire un quadro esplicativo sintetico dei soli processi *cognitivi* implicati nell'attività di lettura, che nel loro insieme vengono identificati come *comprensione* in senso stretto. Per ricostruire tale quadro, nondimeno, sarà utile avere presente in che rapporto stanno i processi superiori di ordine cognitivo con quelli di natura percettiva e psico-motoria e quali interazioni hanno luogo fra questi diversi livelli di attività psichica coinvolti nel processo della lettura. Sarà quindi di ausilio al lettore richiamare schematicamente in via preliminare alcune conoscenze essenziali in merito a questi aspetti.

## 2.2. *Percepire, decifrare, capire: vari livelli del processo di lettura come atto di ricezione linguistica*

Lo studio dei processi sensoriali e fisiologici che presiedono l'attività di lettura ha trovato un importante momento di sviluppo negli anni Trenta e Quaranta del Novecento, soprattutto grazie al contributo di VERNON (1931, 1971, 1973) e di

---

al significato) o 600 (badando al significato) parole al minuto, mentre quella a senso permette un'assimilazione molto più veloce del testo, e concludendone che la lettura rapida non potrà essere compresa "finché non saremo riusciti a spiegare la natura stessa del pensiero" e dunque "allo stato attuale delle cose ... rappresenta per la teoria un traguardo tanto impossibile quanto ... è banale per la pratica" (Neisser, 1967, pp. 185-6 ed. it.).

<sup>4</sup> Per un'introduzione generale ai processi della lettura si cfr. R.G. Crowder [1982]. Per una trattazione più tecnica dei processi percettivi implicati nella lettura cfr. Gibson & Levin, 1975. Per un'introduzione ai problemi riguardanti i disturbi della lettura, cfr. Job, 1984. Naturalmente questi processi hanno comunque una influenza indiretta sul processo di comprensione e quindi non vanno assolutamente ignorati o sottovalutati in sede scolastica. Anche se un intervento diretto su di essi non rientra nelle competenze specifiche dell'insegnante, una conoscenza di massima è comunque necessaria e l'insegnante (non solo nella scuola primaria) può avere spesso una parte determinante nella diagnosi di difficoltà o addirittura di patologie riguardanti tali aspetti della lettura. È sovente accaduto che genitori e insegnanti imputassero a cause di natura cognitiva ritardi e difficoltà nelle capacità di lettura dovuti in realtà a problemi di carattere psico-motorio o percettivo, dalla semplice presbiopia, all'astigmatismo, alle più problematiche forme di vera e propria dislessia. Ad esempio, ascoltando gli alunni leggere ad alta voce l'insegnante può rilevare alquanto facilmente eventuali problemi di questo tipo ed invitare di conseguenza i genitori ad effettuare una visita oculistica o esami clinici adeguati.



BUSWELL (1937), che si avvalsero di macchine alquanto sofisticate per la registrazione e misurazione dei movimenti oculari. La prima ricercatrice mise infatti a punto il primo apparecchio in grado di fotografare i movimenti oculari durante la lettura, tramite il quale riuscì a studiare con estrema precisione il processo di *fissazione* che ha luogo nello “scorrimento” visivo del testo. Il secondo mise soprattutto in evidenza la relazione che sussiste fra la rapidità e capacità di controllo dei movimenti oculari e l’ampiezza del campo di riconoscimento dei grafemi, da una parte, e la “maturità” del lettore, cioè il suo livello generale di capacità di lettura. Egli rilevò infatti che i lettori più esperti sono in grado di effettuare solo tre o quattro fissazioni per riga di testo, mentre i lettori poco abili devono compiere un numero di fissazioni molto più elevato.

Questi studi ed i loro sviluppi successivi hanno posto in evidenza come il lettore sufficientemente esperto – che ha cioè superato la fase di acquisizione della padronanza del codice – riconosce visivamente in forma globale le parole complete e non già segmenti inferiori, come invece accade quando si leggono parole sconosciute o si debba controllare la correttezza ortografica oppure si leggano parole di una lingua straniera non bene padroneggiata.

La lettura rapida, “scorrevole”, di un testo è quindi legata alla conoscenza delle parole presenti nel testo, cioè sia al loro “riconoscimento” sia al fatto che se ne conosca, almeno vagamente, il significato. Quando sono presenti in un testo numerose parole non conosciute e quindi la comprensione diviene più difficile, si legge in modo più lento e “faticoso”. Ciò mostra come il processo di “decifrazione” del testo, ossia di riconoscimento degli elementi del codice e di loro associazione a significati, sia guidato da processi cognitivi più elevati, legati alla necessità di estrarre le informazioni dal testo e di organizzarle in una struttura.

CARPENTER & JUST (1980) hanno cercato di rappresentare schematicamente il processo di lettura nella sua completezza, dai processi di livello più basso (perettivi) a quelli di natura più elevata (cognitivi) nel seguente modo. Il processo più basso è costituito dall’input sensoriale, cioè dalla percezione visiva della sequenza grafica, governata dalle fissazioni oculari. Tramite tale processo le singole parole vengono decifrate ed associate ai loro significati (livello della “decifrazione” o “decodifica”). Parallelamente, ai singoli elementi del codice viene attribuita la giusta funzione morfo-sintattica, per la ricostruzione della struttura logico-grammaticale del testo. A livello più elevato si situano i processi di “integrazione” dell’informazione, cioè di organizzazione della nuova informazione acquisita nella struttura già elaborata durante la lettura delle parti precedenti o in relazione alle conoscenze già possedute.

La necessità di distinguere sotto-processi nel processo generale ed estremamente complesso della lettura, e di conseguenza di individuare abilità più specifiche implicate nella capacità generale di leggere, ha determinato, a partire dalla fine degli anni Trenta, lo sviluppo di numerosi studi sperimentali basati sul metodo della analisi fattoriale, tecnica statistica che, com'è noto, consente di isolare abilità specifiche implicate nella risoluzione di test, in questo caso test utili a rilevare le capacità di comprensione di lettura.

Fra i più importanti modelli basati su questo approccio vi è quello di DAVIS (1968), il quale è l'autore che ha sostenuto con maggiore convinzione la necessità di considerare la capacità di lettura non già come una competenza unitaria, ma che coinvolge diverse competenze distinte. Egli riconosce fundamentalmente quattro capacità alla base della comprensione del testo:

1. la competenza lessicale, cioè la capacità di riconoscere il significato delle singole parole o locuzioni;
2. la capacità di ricostruire il significato del testo sulla base degli indizi (*cues*) ricavati dal contesto (cioè dalle parti rimanenti del testo);
3. la capacità di rispondere a domande relative ad informazioni direttamente esplicitate nel testo;
4. la capacità di trarre inferenze dal testo, cioè di rispondere a domande relative ad informazioni implicate dal testo ma non presenti in esso.

Altri autori, in particolare THORNDIKE (1971, 1973), sulla base di ulteriori ricerche ed analisi, hanno sostenuto, in contrasto con interpretazioni multidimensionali della comprensione della lettura come quella di Davis, che questa capacità vada invece considerata in modo unitario, in quanto tutte le capacità più specifiche implicate risultano sempre altamente correlate fra di loro. Fra queste, comunque, quella che pare mostrare una maggiore indipendenza è rappresentata dalla competenza lessicale (THORNDIKE, 1971). Tale ultima constatazione si lega d'altronde alla comune esperienza di lettura. Anche un lettore "maturo" e particolarmente abile in generale, infatti, troverà difficoltà nella lettura di un testo di elevata *densità concettuale* e *specificità terminologico-concettuale*, quando cioè si confronta con argomenti a lui non del tutto familiari e di cui dunque non padroneggia molti termini-chiave<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> La rassegna più ampia ed approfondita disponibile in lingua italiana delle ricerche sperimentali condotte nel campo della lettura, anche se aggiornata agli anni '70, rimane quella di Boschi, 1977. Per un approccio di carattere più introduttivo si cfr. anche Crowder, 1982. Sintesi particolarmente utili e più aggiornate risultano Pontecorvo & Pontecorvo, 1985 e Lucisano et alii, 1989.

### 2.3. *Processi bottom-up e processi top-down*

Come si è visto, è ormai unanimemente accettata l'idea che la comprensione metta in gioco processi, complementari e interdipendenti, di opposta natura:

- processi *dal basso verso l'alto (bottom-up)*, che a partire dai dati, cioè dalle informazioni veicolate dal testo, muovono verso le attività cognitive, cioè verso il processo di comprensione generale del testo;
- processi *dall'alto verso il basso (top-down)*, cioè processi guidati dalle attività cognitive e dalle conoscenze possedute dal soggetto, sia conoscenze di tipo enciclopedico (“conoscenze sul mondo”) sia conoscenze relative alle regole di formazione della lingua (fonologiche, morfo-sintattiche, lessicali), al fine dell'interpretazione ed organizzazione coerente dei dati in ingresso.

I processi del primo tipo, in altri termini, sono di natura squisitamente *recettiva* e quindi di tipo più “passivo”: il soggetto si limita ad acquisire le informazioni in entrata per poi elaborarle ed organizzarle. Di tale natura è essenzialmente il processo di analisi visiva della sequenza grafica, mediante il quale gli elementi che la compongono vengono percepiti e riconosciuti e poi associati a significati.

I processi del secondo tipo sono invece di natura essenzialmente *attiva*: il soggetto, sulla base di informazioni parziali ricevute, produce aspettative sul testo e poi ne controlla la validità. Sulla base delle sue conoscenze generali e di quelle relative all'argomento specifico del testo, della sua competenza linguistica, nonché di indizi ricavati dal contesto, il lettore elabora in pratica ipotesi continuamente nuove su ciò che è contenuto nella parte di testo che egli non ha ancora letto e poi verifica tali ipotesi attraverso la lettura successiva, tramite ulteriori operazioni di ordine *bottom-up*.

Per avere un semplice esempio di operazione di natura *top-down* supponiamo di stare leggendo un libro che tratta di tecniche di allevamento di animali domestici e, dopo aver seguito un'ampia trattazione dei metodi per l'allevamento del pollame, di essere giunti, proprio alla fine della pagina, alla lettura della seguente frase: “Ci occuperemo ora di descrivere i metodi più avanzati per l'allevamento dei co-”. Prima di voltare pagina e poter verificare a quale parola appartenga la prima sillaba letta, “co”, con ogni probabilità avremo riconosciuto la parola completa “conigli”. Alcune parole fra le numerose possibili che potremmo immediatamente richiamare alla mente e che iniziano con la sillaba “co” vengono infatti escluse per motivi di mancata “compatibilità lessicale” (derivante da incoerenza semantica), cioè per incoerenza di significato o contrasto con le nostre conoscenze

del mondo: escluderemo ad esempio la parola “cocomeri”, in quanto sappiamo che i cocomeri, non essendo animali, non si allevano ma si coltivano, ed anche la parola “cojoti”, in quanto sappiamo bene che questi animali non sono domestici e comunque non vivono nel nostro territorio. Basandoci su evidenti indizi forniti dal contesto (si sta parlando di allevamento di animali domestici nostrani) e sulle nostre conoscenze generali di questo aspetto della realtà, identificheremo immediatamente la parola corretta e poi, appena voltata pagina, ne verificheremo l'esattezza. Ciò che appare sorprendente è che tale complesso di operazioni ha luogo per lo più in forma inconscia (così come i processi relativi alla ricostruzione dell'organizzazione morfo-sintattica del discorso) e in una durata brevissima, alla “velocità del pensiero” (approssimativamente, possiamo ipotizzare che nel nostro caso il riconoscimento della parola non richieda più di 2-3 decimi di secondo).

È infatti evidente che i processi di natura *top-down* giocano un ruolo determinante nello spiegare la sorprendente rapidità che caratterizza i processi implicati nell'attività di lettura. Finché le informazioni vengono integrate in modo coerente, cioè la comprensione del testo ha luogo in maniera efficace, l'input sensoriale può proseguire senza intralci in tempi estremamente rapidi, ma quando si verifica un qualunque problema di comprensione, l'input viene interrotto o rallentato.

Un fenomeno di questo tipo, che mostra in forma evidente l'influenza della comprensione sui movimenti oculari, è quello delle frasi “a deviazione”, descritto da FRAZIER & RAINER (1982). Quando leggiamo una frase del tipo “Mentre leggeva il libro cadde dalle sue mani”, a causa della mancanza di una virgola che segnali chiaramente le relazioni fra gli elementi, in genere elaboriamo un'ipotesi interpretativa in cui il libro è complemento oggetto del verbo leggere, per poi annullarla, reinterpretando nuovamente la frase con il libro come soggetto del verbo cadere (come se vi fosse una virgola dopo ‘leggeva’). I due ricercatori hanno osservato che nella lettura di una frase come questa, nello scorrimento visivo, ci si sofferma più a lungo sulla parola “cadde”. Il tempo medio di fissazione di una parola, che per un lettore abile è di circa un quarto di secondo, si estende quindi di una durata aggiuntiva (anch'essa brevissima) su questa parola, ed è in questo tempo che avviene il processo cognitivo di formulazione-annullamento-riformulazione dell'ipotesi interpretativa del significato della frase.

Un altro fenomeno, di carattere più generale ed usuale, è quello osservato da CARPENTER E JUST (1977), riguardante gli “sguardi all'indietro” che vengono compiuti per identificare l'esatto riferimento di un pronome nel caso di frasi ambigue, in cui cioè lo stesso pronome potrebbe essere riferito ad elementi diversi.

Vi è quindi, in ultima analisi, un rapporto di stretta interrelazione fra i processi psichici di diverso ordine e livello che sono implicati nella lettura, ed in particolare un controllo di quelli superiori su quelli inferiori. È il processo di comprensione, in altri termini, a governare l'attività della lettura, in quanto è essenzialmente allo scopo di estrarre informazioni, e quindi di capire, che abitualmente leggiamo.

#### 2.4. *Sviluppi recenti della ricerca scientifica sulla lettura: contributo delle neuroscienze e fondazione di una pedagogia della lettura*

I rapidi e straordinari progressi compiuti dalle neuroscienze, sviluppatasi a partire dagli anni Settanta, tramite le quali sono state svelate, in generale, le basi neurali dell'attività psichica, hanno in particolare permesso, nel corso dell'ultimo quarto di secolo, di comprendere in modo più appropriato e notevolmente più approfondito il funzionamento dei processi neurofisiologici che presiedono all'attività della lettura. Le ricerche in questo campo, condotte soprattutto tramite l'utilizzo delle più avanzate tecniche di imaging dell'attività del sistema nervoso centrale (RM, PET ecc.) hanno, innanzi tutto, posto in evidenza i circuiti corticali implicati nella decodifica di grafemi e fonemi. Combinati con le conoscenze via via perfezionate dalle ricerche svolte nel campo della psicologia cognitiva, questi risultati hanno inoltre consentito di far luce su molti enigmi sui quali si erano affannati in passato i ricercatori impegnati nell'analisi dei processi di lettura e dell'apprendimento della lettura e della scrittura nel corso della prima alfabetizzazione.

Un'eccellente sintesi di questi risultati è stata offerta, da S. Dehaene<sup>6</sup>, scienziato cognitivo e Presidente del Consiglio Scientifico del Ministero dell'Educazione francese, il quale ha promosso la fondazione di una *scienza della lettura*, quale disciplina specifica che si occupi di indagare con metodi scientifici sempre più avanzati e raffinati i meccanismi coinvolti nell'attività del leggere. Questa scienza persegue fra le sue finalità più importanti quella di fornire indicazioni precise e fondate sull'evidenza scientifica alla pedagogia, la quale ha a sua volta il compito di mettere a punto metodologie efficaci che

---

<sup>6</sup> Si cfr. in part. il suo più organico e celebre lavoro, *Les neurones de la lecture*, 2007, trad. ital. di C. Siniaglia, *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina, 2009, nel quale questo Autore sistematizza, anche con intenti divulgativi, la massima parte dei risultati ottenuti in questo settore, ricavandone una sua originale interpretazione teorica, rivelatasi di grande interesse per gli studiosi come per il mondo dell'educazione.

garantiscono a tutti la possibilità di imparare a leggere, anche ai soggetti che presentano difficoltà comprovate nello sviluppo di tale capacità, com'è il caso dei bambini affetti da dislessia.

Attraverso varie tecniche di *imaging* cerebrale, nel corso degli anni Novanta sono state identificate, in primo luogo, le zone della corteccia che presiedono alla capacità di leggere, vale a dire, precisamente, una specifica regione delle aree visive dell'emisfero sinistro, la cui lesione – come già aveva mostrato nel 1892 il neurologo J.-J. Déjerine – comporta la perdita selettiva o totale di tale capacità. Queste scoperte hanno mostrato, fra l'altro, che tale regione è implicata in modo identico in tutti gli individui, a prescindere dalla cultura di appartenenza e dalla lingua o dalle lingue padroneggiate, nonché dal tipo di rappresentazione grafica (alfabetica o ideografica) in cui le parole sono codificate. Questa parte della corteccia risponde direttamente ed automaticamente alle parole scritte, “anche quando sono fornite troppo rapidamente per essere riconosciute in maniera cosciente” e “in meno di due decimi di secondo estrae l'identità della parola senza lasciarsi perturbare da cambiamenti superficiali di forma, dimensione o posizione delle lettere”, trasmettendo successivamente “i risultati di questa analisi visiva a due grandi insiemi di regioni, situate nei lobi temporali e frontali, che rappresentano rispettivamente il suono e il significato delle parole<sup>7</sup>”. I neuroscienziati impegnati su questo fronte hanno anche mostrato come le aree coinvolte nella lettura non siano specificamente destinate a questo scopo, non essendosi formate, nel corso dell'evoluzione, dai primi ominidi all'*Homo sapiens*, per rispondere all'esigenza di leggere, ma operano in tal modo in quanto si sono “riconvertite” per adempiere tale finalità. Questa constatazione, argomenta Dehaene, risolve l'apparente *paradosso della lettura*:

“come è possibile che il nostro cervello di *Homo sapiens* appaia così finemente adattato alla lettura, quando questa attività, inventata di sana pianta, non esiste che da qualche migliaio di anni? La scrittura è nata circa 5400 anni fa, presso i Babilonesi, e lo stesso alfabeto fonetico ha soli 3800 anni. Questi tempi non sono che un istante se confrontati con quelli dell'evoluzione. Il nostro genoma non ha avuto tempo di modificarsi per sviluppare circuiti cerebrali deputati alla lettura. Il nostro cervello da lettori si costruisce quindi con l'aiuto di istruzioni genetiche identiche a quelle che, da decine di migliaia di anni, permettevano ai nostri antenati cacciatori-raccoglitori di sopravvivere ...<sup>8</sup>”.

---

<sup>7</sup> S. Dehaene, op. cit., p. 61.

<sup>8</sup> Ivi, pp. 3-4.

Attraverso una disamina complessiva dei risultati della ricerca neurofisiologica sui processi di lettura Dehaene ritiene inoltre di poter confutare l'idea chiave, che considera frutto di una sottovalutazione ingenua dei fondamenti biologici della cultura, della tradizione empirista, da Locke ai nostri giorni, situata anche alla base di alcune versioni del relativismo culturale, secondo la quale la natura umana non è riconducibile a radici biologiche per lo meno essenziali e comunque chiaramente definite, bensì, su una materia celebrale che costituisce essenzialmente un *tabula rasa*, “si costruirebbe gradualmente, in modo malleabile, per immersione in una cultura data”<sup>9</sup>.

La visione contrapposta, di Dehaene, è quella del “riciclaggio neuronale”, secondo cui l'architettura del cervello dell'*Homo sapiens* è sostenuta da solidi vincoli genetici. Il “riciclaggio” è spiegato dal fatto che

“I circuiti della corteccia visiva dei primati possiedono un certo margine di adattamento all'ambiente nella misura in cui l'evoluzione li ha dotati di plasticità e di regole di apprendimento. Gli stessi neuroni che riconoscono la forma dei volti o delle mani possono anche modificare le loro selettività per rispondere a oggetti artificiali, forme frattali o anche lettere. Nel corso dell'evoluzione dei primati fu senza dubbio vantaggioso non specificarli in modo troppo rigido, lasciando loro la possibilità di adattarsi all'ambiente. Così i nostri geni codificano spesso solo un gioco di possibilità, un'architettura di pre-rappresentazioni, per riprendere il termine di Jean-Pierre Changeux. La mia ipotesi è che le invenzioni culturali come la lettura si inseriscono in questo margine di plasticità. Il nostro cervello si adatta all'ambiente culturale non assorbendo ciecamente in ipotetici circuiti vergini tutto ciò che gli si presenta, ma riconvertendo ad altro uso le predisposizioni cerebrali già presenti”<sup>10</sup>.

Dehaene mostra come l'indagine neurofisiologica e quella “sul campo” di carattere pedagogico-sperimentale convergono nel confermare con chiarezza il modello di apprendimento della lettura proposto nel 1985 dalla psicologa Uta Frith, secondo il quale tale processo attraversa tre stadi, sebbene le rappresentazioni delle reti neurali mostrino come tale stadiazione non possa essere interpretata in modo rigido, poiché il processo di transizione dal cosiddetto “lettore novizio” al “lettore esperto” è estremamente complessa e molto lenta e graduale. Il modello elaborato dalla Frith<sup>11</sup> può comunque costituire un valido punto di

---

<sup>9</sup> Ivi, p. 6.

<sup>10</sup> Ivi, p. 7.

<sup>11</sup> *Beneath the surface of developmental dyslexia*, in K. E. Patterson et alii, *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*, Herlbaum, Hillsdale (NJ), pp. 301-330.

riferimento in sede didattica, al fine di promuovere, osservare ed accertare i progressi via via conseguiti dal bambino che apprende a leggere.

La prima tappa (5-6 anni) è di natura *logografica o pittorica*. In questa fase il bambino non ha ancora fatto ingresso nel mondo della scrittura, in quanto non ne ha fatta propria la “logica”, per cui il suo sistema visivo tende a riconoscere le parole allo stesso modo degli oggetti e dei volti percepiti nello spazio circostante.

La seconda tappa (6-7 anni), di natura *fonologica*, presuppone che il bambino sviluppi le abilità che gli permettono di intraprendere la seconda via della lettura, attraverso la quale egli associa ogni sequenza di lettere alla relativa pronuncia, procedendo in modo sistematico a convertire ciascun grafema in fonema.

Lo stadio più maturo è quello nel quale il bambino scopre che le parole possono essere scomposte in fonemi, i quali rappresentano gli atomi della lingua, che possono ricombinarsi per formare nuove parole, le quali ne costituiscono le molecole. Si tratta, in pratica, di comprendere il meccanismo di quella che Martinet ha definito “seconda articolazione”, ciò che implica in qualche modo una considerazione meta-linguistica del funzionamento del linguaggio. Questa fase è definita infatti “metafonologica”, in quanto comporta lo sviluppo di una “coscienza fonemica”. Lo psicologo J. Morais e coll., attraverso esperimenti su adulti illetterati, a confronto con soggetti alfabetizzati, hanno mostrato che la coscienza fonemica non si sviluppa in modo automatico ma rappresenta un effetto dell’insegnamento esplicito di un codice alfabetico<sup>12</sup> (ciò che rappresenta un fatto decisivo sul piano pedagogico-didattico) e ciò è osservabile nel bambino come nell’adulto e quindi indipendente dal livello di maturazione cognitiva generale.

La conseguenza estremamente significativa sul piano pedagogico-didattico dell’impostazione di Dehaene consiste nel dimostrare, con estrema evidenza, su queste basi, come l’apprendimento della lettura non avvenga con le modalità descritte dai sostenitori dell’approccio globalistico, bensì si fondi sul riconoscimento analitico dei singoli elementi componenti le parole, ciò che fornisce la prova per una decisiva e definitiva validazione del metodo di apprendimento della lettura fono-sillabico, contrapposto a quello globale, risolvendo una disputa che ha visto impegnati psico-pedagogisti ed insegnanti per moltissimi decenni.

---

<sup>12</sup> J. Morais et alii, *Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?*, in «Cognition», 7, 1979, pp. 323-331; J. Morais et alii, *Literacy training and speech segmentation*, in «Cognition», 24, 1986, pp. 45-64. La sintesi di Dehaene di queste ricerche è presentata in *I neuroni della lettura*, cit., p. 227 sgg.



“La visione dei primati non funziona per riconoscimento globale – al contrario, l’oggetto visivo è scomposto in miriadi di piccoli frammenti che il nostro cervello si sforza di ricomporre, tratto a tratto, lettera per lettera. Riconoscere una parola è prima di tutto analizzare la sequenza delle parti che la compongono e scoprire combinazioni di lettere (sillabe, prefissi, suffissi, radici di parole) da associare infine a suoni e a significati. Ha potuto persistere per tanti anni l’ingenua ipotesi di una lettura immediata e globale solo perché queste operazioni hanno luogo in parallelo (inconsciamente) e sono state automatizzate da anni di apprendimento<sup>13</sup>”.

Lo studio neuroscientifico del processo di apprendimento della lettura consente infatti, secondo Dehaene, di conferire solide basi scientifiche al metodo di insegnamento dell’alfabeto, permettendo agli insegnanti di guidare il bambino a sviluppare le competenze legate al leggere e allo scrivere in modo fondato e non già seguendo approcci intuitivi ed apparentemente corroborati, tutt’al più, da dubbi e limitati riscontri pratici, quando non addirittura legati ad opzioni pedagogiche che riposano in larga parte su presupposti derivanti da orientamenti ideologici o da voghe didattiche piuttosto che su consolidate evidenze scientifiche. Tale visione va nella direzione di promuovere la prospettiva dell’*Evidence-Based Education*, ridimensionando il valore e il significato del principio della libertà di insegnamento, che deve necessariamente essere temperato dalla padronanza di tecniche didattiche fondate sui risultati sperimentali della ricerca prodotti dalla scienza della lettura. Tale prospettiva comporta una stretta, fattiva e costante cooperazione interdisciplinare fra settori della ricerca che utilizzano rigorosi protocolli scientifici: psicologia cognitiva sperimentale, psicologia dell’apprendimento, neurofisiologia e pedagogia sperimentale<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> J. Dehaene, op. cit., p. 8.

<sup>14</sup> Tale prospettiva è seguita nel nostro Paese dall’associazione scientifica S.Ap.I.E. (*Società per l’Apprendimento e l’Istruzione informati da Evidenza*, del cui Comitato Scientifico è membro lo scrivente), la quale conduce ricerche su scala nazionale finalizzate a mettere alla prova metodi didattici improntati all’evidenza, determinata attraverso meta-analisi realizzate mediante ampi confronti di dati ottenuti tramite indagini empirico-sperimentali su grandi campioni. In particolare, nel corso dell’anno scolastico/accademico 2018-2019 ha condotto e concluso la ricerca RC/RT, volta a definire l’efficacia del *Reciprocal Teaching* quale strategia efficace per sviluppare le competenze legate alla comprensione della lettura (ricerca della quale si tratterà specificamente nel cap. 11), sta conducendo nell’anno in corso, 2019-2020, la ricerca LIEP sul potenziamento logico e sta lavorando a preparare la realizzazione, nel 2020-2021, di un’indagine nazionale volta a verificare l’efficacia del metodo fono-sillabico per l’acquisizione della padronanza alfabetica in rapporto ad altri approcci diffusi e suggeriti dai libri di testo, secondo quanto indicato dall’evidenza scientifica maturata tanto in campo neuro-fisiologico – come mostrato da Dehaene – quanto attraverso sperimentazioni didattiche realizzate su campioni rappresentativi in altri contesti nazionali.

Di seguito presentiamo uno schema che sintetizza il modello che interpreta il processo della lettura comprensiva quale interazione fra lettore e testo (e quindi, indirettamente, con il suo autore), modello che si basa sul semplice presupposto che la comunicazione attraverso la lingua scritta rappresenti una modalità specifica di comunicazione linguistica fra un *emittente* ed un *destinatario*, il primo dei quali trasmette al secondo *messaggi* veicolati per tramite di un determinato *canale*, utilizzando uno specifico *codice* (il sotto-codice scritto di una determinata lingua storico-naturale) in un dato *contesto*, in accordo con il modello delle funzioni linguistiche proposto da R. Jakobson. Attenendoci a tale schematizzazione, basata sugli assunti teorici appena richiamati, nei paragrafi successivi di questo capitolo esporremo in sintesi, dapprima, come si svolgono i processi relativi alla costruzione (codifica) del testo, concentrando l'analisi su ciò che avviene sul versante dell'autore, e successivamente i processi relativi alla comprensione (decodifica), concentrando l'analisi sul versante del lettore.

**Processo della lettura comprensiva**

=

**interazione fra lettore e testo**



**LEGGIBILITÀ**

=

caratteristica misurabile del testo,  
predittiva della sua comprensibilità

**PROCESSI BOTTOM-UP**

=



progressiva ricostruzione dei significati che il testo propone lungo la sua manifestazione lineare di superficie e tramite i quali il lettore ricava conoscenze e informazioni dal testo



**LETTURA COMPRENSIVA**

=

insieme complesso di processi neuro-motori, neuro-sensoriali e mnemonico-cognitivi

**PROCESSI TOP-DOWN**

=



il lettore formula ipotesi, proietta aspettative, prevede significati che verranno via via confermati o smentiti dalla progressiva lettura del testo, applicando conoscenze e informazioni al testo per disambiguarlo (pacchetti di conoscenze o enciclopedia)

### 3. Dalla parte dell'autore: come è organizzato un testo

#### 3.1. Linguistica della frase e linguistica testuale

Tradizionalmente, dalla più remota antichità fin quasi ai nostri giorni, la riflessione sul linguaggio e l'analisi della struttura delle lingue si sono concentrati quasi esclusivamente sullo studio della *frase* (o *periodo*) e delle sue articolazioni interne (*proposizioni* o *clausole*, ingl. *propositions*, *clauses*), benché sia sempre risultato intuitivamente chiaro che nella comunicazione viva e concreta, in forma orale o scritta, il discorso (o testo) viene generalmente intessuto in unità di significato molto più ampie.

La frase, definita di norma (in accordo con una tradizione che risale ai grammatici stoici) come la porzione minima di un discorso dotata di senso compiuto<sup>15</sup>, viene peraltro utilizzata come unità del discorso solo in virtù di un'astrazione, utile ai fini dell'analisi logica, semantica o strutturale di un determinato discorso o testo reale, o di un brano circoscritto di discorso, ma molto incerta ed approssimativa quale criterio di segmentazione del discorso stesso. Nell'analisi logica e grammaticale tradizionale un testo viene infatti segmentato in unità frasali identificando comunemente queste ultime solo grazie all'ausilio della punteggiatura (testo scritto) o di pause e particolari effetti di intonazione (discorso parlato), i quali sono in numerosi casi il risultato di scelte arbitrarie. Per comunicare il medesimo messaggio, senza generare differenze di significato nel suo contenuto essenziale e nella sua struttura logica (anche se potrebbero esservi sfumature di senso differenti) posso infatti indifferentemente usare una delle seguenti tre frasi:

- 1) "Ieri c'era il sole ed oggi piove".
- 2) "Ieri c'era il sole, oggi piove".
- 3) "Ieri c'era il sole. Oggi piove".

---

<sup>15</sup> La linguistica teorica moderna, per mantenersi in ciò coerente con una tradizione ormai consolidata, ha creato una distinzione fra la nozione di frase e quella di *enunciato* (ingl. *utterance*), con la quale si indica una qualunque manifestazione linguistica, anche di senso non compiuto dal punto di vista della analisi logica classica. Un enunciato risulta così il prodotto di qualunque atto di *enunciazione* reale, mentre la frase rappresenta un'entità di ordine più astratto che richiede il requisito della completezza logica (soggetto+predicato+eventuali complementi). Nella comunicazione verbale quotidiana, soprattutto di tipo informale, produciamo con frequenza enunciati piuttosto che frasi. Nel breve dialogo seguente, ad esempio, abbiamo tre enunciati che non costituiscono a pieno titolo delle frasi: "Allora, verrai?" "No". "Peccato!"

Solo in tempi molto recenti la linguistica ha riconosciuto l'importanza di uno studio della lingua al livello *transfrastico*, ossia di "campioni di lingua" più ampi della frase, livello che rappresenta una dimensione più reale e naturale dell'uso linguistico, in quanto è per produrre discorsi di questa dimensione che effettivamente, nella massima parte delle situazioni concrete, la comunicazione linguistica ha luogo. Per rispondere ai problemi che scaturiscono a questo livello di analisi della lingua si è sviluppata, a partire dagli anni '70, la linguistica testuale, che si propone appunto di indagare la struttura e l'organizzazione del significato in discorsi di un certo grado di ampiezza e complessità (cioè composti di molte frasi fra cui sussistono vari tipi di *relazioni* strutturali), che in generale possono venire denotati come *testi*, siano essi prodotti in forma orale oppure scritta.

La linguistica testuale si fonda sul presupposto che il significato di un testo non costituisca il risultato della mera giustapposizione dei significati delle singole frasi che lo compongono, considerate isolatamente. Il testo è dotato viceversa di un significato che è *superordinato* (cioè da ricondurre ad un livello superiore e più complesso) rispetto alle frasi componenti. Il significato di un testo appare quindi, in qualche modo, di una natura differente rispetto al significato delle frasi indipendenti, in quanto di diversa natura sono le relazioni che legano le diverse parti costitutive del testo rispetto a quelle che legano le parti costitutive delle frasi, diversa risulta perciò l'organizzazione strutturale del significato e diversi risultano infine, presumibilmente, i processi cognitivi implicati nella produzione come nella comprensione di un testo in rapporto a quelli implicati nella produzione e nella comprensione di una frase isolata e indipendente. Il testo deve perciò essere indagato per mezzo di categorie e strumenti di analisi propri, del tutto eterogenei a quelli impiegati dalla linguistica della frase e della proposizione<sup>16</sup>.

La linguistica testuale ha posto in evidenza, molto di più di quanto non abbia fatto la linguistica della frase, e soprattutto la grammatica tradizionale, il fatto che la produzione del discorso (o testo) costituisce fondamentalmente un processo di traduzione o *trasformazione* (nel senso di riorganizzazione o ristrutturazione) dal pensiero, in cui i significati sono organizzati in strutture *gerarchiche* (in genere rappresentate con schemi "ad albero"), nella sequenza fonica o grafica della lingua, che per sua natura ha carattere *lineare*, così come, all'inverso, la comprensione consiste essenzialmente in un processo di trasformazione dall'ordinamento lineare della lingua all'ordinamento gerarchico dei signifi-

---

<sup>16</sup> Per un'introduzione generale, in lingua italiana, ai diversi problemi trattati dalla linguistica testuale e alle principali teorie linguistiche del testo si possono cfr. Conte, 1977; Garavelli, Mortara, 1979. Di carattere introduttivo, sebbene di livello più tecnico è anche De Beaugrande, Dressler, 1984.

cati. La grammatica generativo-trasformativa ha evidenziato la differenza fra queste due forme di organizzazione distinguendo fra una *struttura profonda* (gerarchica) ed una *struttura superficiale* (lineare) del discorso, ma ha anch'essa sviluppato tale approccio essenzialmente a livello della frase (CHOMSKY, 1957). Gli studi condotti nel campo della linguistica testuale e della psicolinguistica hanno mostrato che l'eterogeneità di organizzazione fra questi due livelli appare ancora più accentuata se l'analisi linguistica viene esercitata sul piano di prodotti linguistici più ampi e complessi delle singole frasi.

Una caratteristica determinante del testo è rappresentata dal fatto che le frasi di cui esso è composto in massima parte non sono indipendenti l'una dall'altra, ma legate da *relazioni* di vario tipo. Esse sono cioè organizzate in una *struttura*, sottesa alla superficie del testo e quindi non immediatamente visibile, ma che può essere riportata alla luce se si analizza la rete di nessi impiegati nella struttura superficiale lineare del testo per esprimere tali relazioni.

La relazione più semplice ed immediatamente evidente che lega le frasi che compongono un testo è costituita dal loro *ordine*. Mentre di una serie di frasi del tutto indipendenti, impiegate per comunicare informazioni isolate, possiamo tranquillamente alterare l'ordine di presentazione senza con ciò alterarne il significato, modificando l'ordine in sequenza delle frasi di un testo il significato viene ad essere completamente stravolto. Qualunque sia, ad esempio, l'ordine con cui vengono presentate le frasi che compongono il brano che segue, il suo significato totale (dato dalla semplice somma dei significati di ciascuna frase) non cambia.

(1) “Maria è uscita. Angelo è rientrato a casa. Giovanni è partito per il suo paese”.

L'ordine delle frasi che formano il brano seguente, che costituisce un testo e non un semplice aggregato di frasi indipendenti, non può essere invece alterato senza alterare il significato complessivo dell'enunciato, non più rappresentato dalla somma dei significati delle singole frasi, ma dal *significato del testo*.

(2) “Maria era terribilmente triste. Per questo Giovanni cercava continuamente di suscitare il suo buon umore. Ma ogni suo tentativo sistematicamente falliva”.

Oltre all'ordine di presentazione vi sono altri due tipi fondamentali di relazione che legano le frasi componenti di un testo: le relazioni di *coesione* e le relazioni di *coerenza*.

### 3.2. La coesione

Le relazioni *coesive* sono quelle che servono ad esplicitare a livello superficiale i collegamenti fra vari elementi presenti nel testo. L'esempio più comune di funzione coesiva (oltre alla semplice ripetizione dello stesso elemento) è quella esercitata dai *pronomi*, termini usati in sostituzione di un sostantivo impiegato nella sua forma esplicita altrove, prima o dopo nel testo, oppure in sostituzione del suo referente reale (quest'ultimo caso, detto di "referenza ostensiva", non si verifica pressoché mai nel testo scritto, ma solo in situazioni comunicative in cui parlante ed interlocutore sono entrambi fisicamente presenti: ad esempio "Per favore, passami *quello*", indicando uno strumento sul tavolo). I *coesivi* o *legamenti* – di cui i pronomi sono un esempio tipico – hanno quindi sempre un punto di riferimento (o "punto di attacco") nel testo (o nel contesto extra-linguistico). Questa proprietà degli elementi coesivi di collegarsi ad altri elementi del testo è nota come *foricità*. Nel caso in cui il punto di attacco del coesivo si trovi prima, "più in alto" di esso, si ha l'*anafora*, nel caso in cui si trovi "più in basso" si ha la *catafora* (la funzione dei pronomi che rimandano ad elementi che si trovano nella realtà extra-linguistica si chiama invece *esoforica*). Nella frase (2) entrambi i pronomi possessivi "suo", il primo riferentesi a Maria ed il secondo a Giovanni, hanno funzione anaforica. I coesivi, ed i pronomi in particolare, di tipo anaforico sono infatti alquanto più frequenti di quelli cataforici.

La funzione coesiva viene esercitata in modo peculiare dagli elementi *deittici*, vale a dire da quelle parole che hanno referenti interscambiabili, in quanto il referente del deittico può essere stabilito solo sulla base del contesto (sia questo inteso come insieme delle parti rimanenti del testo, sia nel senso di contesto extralinguistico)<sup>17</sup>. Anche i deittici trovano il loro caso più caratteristico nei pronomi, in particolare quelli personali: chi sia la persona a cui si riferisce in una certa frase il termine "io" dipende naturalmente da chi pronuncia (o ha scritto) la frase stessa.

Un fenomeno particolare legato alla funzione coesiva è costituito dall'*ellissi*. Questa consiste nel fatto che in molte lingue alcuni particolari coesivi possono essere "cancellati" a livello superficiale dell'espressione, ma di essi dobbiamo necessariamente postulare la presenza nella struttura profonda in cui è organizzato il significato del testo. Un esempio caratteristico è rappresentato, nella lingua italiana (e in altre

---

<sup>17</sup> Alcuni autori distinguono queste due accezioni della nozione di "contesto" utilizzando termini differenti; la distinzione più usata è quella fra "co-testo" (=rimanenti parti di un medesimo testo) e "contesto" (=situazione nella quale ha luogo la comunicazione"). Cfr. in part. Petöfi, 1974.

lingue in cui non sussiste una regola che rende obbligatoria l'espressione, o "marcatura", del soggetto), dall'annullamento del soggetto. Nell'enunciato che segue, ad inizio del secondo e del terzo periodo, assumiamo implicita la presenza dello stesso soggetto della prima frase, senza la cui funzione sintattico-semantica le frasi rimarrebbero prive di "senso compiuto", nonostante sul piano dell'espressione esso abbia valenza "zero".

(3) "Giovanni aprì di colpo la porta. Constatò che la stanza era vuota. Quindi tornò in silenzio verso l'uscita".

Un ulteriore fenomeno connesso alla funzione coesiva è quello delle *pro-forme*. Queste sono forme sostitutive di elementi espressi nello stesso enunciato. Un esempio tipico è quello dei verbi di significato molto generale impiegati per rappresentare un verbo indicante un'azione specifica, come nel caso seguente, dove il verbo "fare" viene impiegato per sostituire una nuova occorrenza del sintagma predicativo (evidenziato tramite sottolineatura) usato nella clausola precedente.

(4) "Maria mi chiese di ruotare più in fretta il cerchio, ma io le risposi che non ero in grado di farlo".

Una funzione coesiva analoga a quella dei pronomi, delle ellissi e delle pro-forme svolgono termini sinonimi, perifrasi, nonché vari termini o locuzioni usati con funzione metaforica, metonimica, di antonomasia ecc., sovente con moventi di ordine retorico-stilistico, impiegando sul piano dell'espressione parole diverse ma con identico contenuto referenziale di quello di parole già usate, prevalentemente al fine di evitare occorrenze ripetute dei medesimi termini ed arricchire di forme e sfumature significative l'espressione, in tutti quei casi in cui il referente è identificabile solo collegando la nuova espressione ad un punto di attacco. Semplici esempi sono l'espressione "il nostro uomo" per riferirsi al personaggio che in quella fase del racconto svolge il ruolo in massima evidenza, oppure "l'Autore", "il nostro Autore", per riferirsi appunto all'autore (in precedenza già almeno una volta citato) di cui si sta trattando, o ancora aggettivi del tipo "il malcapitato", con cui si identifica un personaggio in base alle azioni che ha compiuto o a quanto gli è accaduto nella storia.

I tipi di coesivi sinora illustrati rappresentano elementi finalizzati alla coesione del testo facilmente identificabili e classificabili, in quanto la loro caratteristica peculiare e comune è appunto quella di collegarsi (e in molti casi sostituirsi) a precisi elementi già espressi, a minore o maggiore distanza, più in alto o più in

basso nel medesimo testo, nonché di essere di tali elementi *co-referenziali*, ossia di condividere con essi la medesima *referenza* (denotare la stessa entità reale). Esiste però un'altra classe più ampia ed articolata di elementi che assolvono funzione di coesione testuale, di cui è risultato meno semplice ai linguisti compiere una classificazione rigida ed esaustiva, in quanto tali elementi non hanno un "punto di attacco" nel testo: quella dei *connettivi*. Sono coesivi di questo tipo quasi tutte le congiunzioni e molti avverbi, nonché vari sintagmi preposizionali e numerosi tipi di sintagmi più o meno stereotipati (del tipo "come chiariremo meglio in seguito", "come si è detto in precedenza" ecc.).

La linguistica testuale ha operato classificazioni alquanto complesse ed articolate dei connettivi, che in gran parte rivelano sostanziali analogie con quelle operate dalla grammatica tradizionale e in altra parte si richiamano alla logica formale. Le principali categorie di connettivi identificate dai linguisti del testo, infatti, corrispondono a grandi linee alle relazioni di dipendenza fra proposizioni riconosciute nella sintassi del periodo (relativa, di causa, di modo, di tempo, di luogo ecc.) oppure a quelle di natura logica (negazione, congiunzione, disgiunzione, implicazione, implicazione reciproca ecc.). Non illustreremo pertanto tali classificazioni<sup>18</sup>, per trattare invece di seguito un poco più in dettaglio le relazioni di coerenza, il cui approfondimento appare più utile ai fini dell'elaborazione di un modello della comprensione del testo.

### 3.3. La coerenza

La coesione, in ultima analisi, esercita la funzione di garantire la stabilità del testo, in quanto sistema, sul piano di una *continuità delle occorrenze*. La stabilità del testo viene però garantita anche su un altro piano, quello del suo *significato*, ossia di una *continuità del senso*. I linguisti del testo denotano generalmente questa funzione come *coerenza*.

Le relazioni di coerenza sono quindi relazioni di senso fra i diversi elementi o parti di un testo, in virtù delle quali chi fruisce il testo medesimo attiva porzioni di conoscenza "compatte", ossia elementi di conoscenza già connessi fra loro nella sua mente ("corpi" o "pacchetti" di conoscenze). La coerenza spiega cioè, in termini più intuitivi, perché quando leggiamo un testo che tratta di un certo

---

<sup>18</sup> Si cfr. in particolare il modello presentato da Halliday, Hasan, 1976. Una presentazione introduttiva è fornita in van Dijk, 1977, pp. 69-142 tr. it.



argomento abbiamo l'impressione che le sue diverse parti "parlino delle stesse cose" (SIMONE, 1990, p. 453).

Prendiamo ad esempio i due brevi brani riportati di seguito. Sul piano della coesione essi hanno una struttura praticamente identica, ma il secondo è stato composto mettendo insieme enunciati tratti da testi diversi, il primo rappresenta invece un "corpo unico", cioè un brano estratto dal medesimo testo (un episodio del *Marcovaldo* di Italo Calvino). L'impressione immediata che riceviamo è che il primo brano ci appare perfettamente coerente, cioè come un discorso unitario, mentre il secondo risulta "privo di senso", in quanto le sue diverse parti sembrano riferirsi a fatti, azioni e situazioni che si presentano completamente prive di relazioni, se rapportati al modo in cui sono organizzate le nostre conoscenze sul mondo ed in mancanza di altre eventuali informazioni che chiariscano in che modo si configurino in un quel contesto specifico tali relazioni.

(5) "Quel mattino lo svegliò il silenzio. Marcovaldo si tirò su dal letto col senso di qualcosa di strano nell'aria. Non capiva che ora era, la luce tra le stecche delle persiane era diversa da quella di tutte le ore del giorno e della notte. Aperse la finestra: la città non c'era più, era stata sostituita da un foglio bianco".

(6) "Quella notte lo aveva colpito una febbre violenta. Giovanni rincasò verso le sette, portando con sé alcuni amici. Non si vestì con l'abito scuro, il matrimonio di sua sorella non meritava un tale onore. Sparò il primo colpo di fucile: l'animale si dibatté a terra e nel fogliame senza emettere alcun gemito".

La comprensione rappresenta dunque un fenomeno fondamentale per spiegare l'"accettabilità" di un discorso, ma non l'unico. Una sequenza di frasi può infatti risultare connessa (o coesa) senza per questo apparire coerente, come è il caso della (6). VAN DIJK (1977, p. 143 tr.it.) ha posto in evidenza anche la possibilità inversa, cioè come una sequenza di frasi che formano un testo possa risultare coerente pur senza che le frasi siano fra loro connesse. Oltre a non rappresentare una condizione sufficiente per l'accettabilità, la connessione non ne costituisce dunque neppure una condizione necessaria. Un esempio di breve brano che appare del tutto coerente pur senza utilizzare connessioni, in quanto non presenta alcun legamento tra le tre frasi che lo compongono, è il seguente:

(7) "Era una giornata di sole limpida e calda. Mario e Giovanni decisero di uscire per una passeggiata. La primavera sembrava quasi alle porte e si poteva godere già la brezza sottile ed inebriante del meriggio".

Al contrario della coesione, perciò, la coerenza rappresenta una condizione tanto necessaria quanto sufficiente per l'accettabilità del discorso.

Abbiamo visto che i coesivi, ed in modo particolare le forme di coesione che, come è il caso tipico dei pronomi, si fondano sull'identità referenziale, servono a correlare proposizioni o frasi diverse di uno stesso testo facendo riferimento ad un medesimo elemento. Ma in realtà ciò che conferisce continuità e stabilità ad un discorso non è solo e sempre il fatto di riferirsi alla medesima entità. Se, in accordo con l'analisi logica tradizionale, concepiamo il discorso come una sequenza di *predicazioni*, ossia di enunciazioni consistenti nell'assegnare proprietà ad entità (o "argomenti") o stabilire relazioni fra entità (argomenti) diverse, dobbiamo riconoscere che nei discorsi che generalmente produciamo non predichiamo sempre le stesse cose riguardo le stesse entità, ma aggiungiamo continuamente informazioni nuove chiamando in causa nuove entità e nuove predicazioni di esse. Un discorso è quindi intessuto, oltre che di rapporti di identità fra gli elementi, anche di rapporti basati sulla *differenza* e sui *cambiamenti* (ossia sull'introduzione di nuovi elementi o sull'assegnazione di nuove proprietà o relazioni ad elementi già introdotti). Van Dijk ha messo in luce come, però, sia le differenze sia i cambiamenti devono essere soggetti a ben definite restrizioni che garantiscano l'*omogeneità* degli elementi in un discorso: i nuovi elementi introdotti devono avere infatti relazioni stabilite con quelli già presenti e le predicazioni possibili debbono essere limitate entro un certo *universo di discorso* o *argomento di conversazione*. Sono appunto tali limitazioni ad assicurare la stabilità semantica del discorso e a spiegare quindi il fenomeno della coerenza. Su questa base un testo o discorso può essere analizzato in termini di *distribuzione dell'informazione*, cioè come una successione di elementi, proprietà o relazioni *nuovi* in rapporto ad elementi, proprietà o relazioni *dati*<sup>19</sup> (VAN DIJK, 1977, pp. 144-5 tr. it.).

Lo stesso Autore ha inoltre posto in evidenza come nei discorsi di un certo grado di formalità (e quindi nella massima parte dei testi scritti, tanto più se di argomento abbastanza specifico), molto più che nel discorso "naturale" (cioè nella conversazione "*in vivo*"), le relazioni semantiche tra frasi o proposizioni, vale a dire tra informazione data e informazione nuova, rimangono in gran parte *implicite*, ossia sussistono senza venire espresse. Le proposizioni che esprimono

---

<sup>19</sup> Anche questa dicotomia fra informazione data e informazione nuova è stata identificata dai diversi autori con varie coppie di termini, fra cui le più note sono *argomento/commento* (*topic/comment*), *dato/nuovo*, *tema/rema*. In particolare, la coppia tema/rema viene impiegata quando si analizza il processo di produzione linguistica, ossia si assume il punto di vista dell'emittente, mentre la coppia dato/nuovo quando si analizza la ricezione, dal punto di vista del destinatario.

tali relazioni nella struttura semantica profonda, sottostante all'espressione, ma sono assenti in quella superficiale, vengono definite da Van Dijk *lacune*. Egli ha evidenziato come sia proprio il fenomeno delle lacune a porre l'esigenza del costrutto teorico "testo" nella linguistica transfrastica, ponendo di conseguenza il problema di come nell'analisi testuale tali proposizioni si debbano considerare nel ricostruire la struttura semantica sottostante del discorso (VAN DIJK, *op. cit.*, pp. 145-6). Ciò che interessa principalmente ai nostri fini è che in generale occorre ipotizzare l'esistenza di un rapporto inversamente proporzionale fra quantità di informazione implicita e *comprensibilità* del testo, poiché quanto più un testo è ricco di lacune tanto più il lettore dovrà attivare processi mentali atti a ricostruire i nessi inespressi (cfr. *infra*, § 3.5).

La coerenza rappresenta dunque una proprietà intrinseca del testo e come tale viene riguardata sul piano dell'analisi squisitamente linguistica dei testi, ma chiama nondimeno in causa il suo fruitore, con le sue attività cognitive, come partecipante attivamente alla costruzione del suo significato<sup>20</sup>.

In generale occorre presupporre quale *condizione cognitiva* della coerenza l'assunzione di una condizione di "normalità" dei mondi implicati in un testo (VAN DIJK, *op. cit.*, p. 152), ossia il fatto che il parlante (l'autore) faccia riferimento ad eventi e situazioni che appartengono ad un patrimonio di conoscenze condiviso con il destinatario e di conseguenza che quando ciò non dovesse avvenire debbano venire espressi elementi indicatori che chiariscono e specificano le condizioni della "anormalità". Così, per esempio, una frase come "egli afferrò il coniglio per entrambe le teste" appare priva di senso in un contesto ordinario, dove sussistono condizioni semantiche di "normalità", ma risulta invece dotata di senso se è stato in precedenza chiarito, o è comunque chiaro al lettore, che la frase è parte del racconto di un sogno oppure, in un contesto fiabesco o fantastico, che ci troviamo in un mondo in cui gli esseri possono avere più di una testa.

### 3.4. *Macroproposizioni e topics*

Le condizioni di coerenza semantica del discorso possono essere formulate, come si è visto, solo in funzione della delimitazione di un particolare "universo

---

<sup>20</sup> Per un'introduzione generale ai temi della coesione e della coerenza cfr. de Beaugrande, Dressler, 1981, pp. 74-154 tr. it.; il già indicato van Dijk, 1977, pp. 69-197 tr. it., il quale tratta la *connessione* come un aspetto specifico della coerenza e perciò non distingue nettamente come altri autori coesione e coerenza; Simone, 1990, pp. 407-460; Sabatini, 1984, pp. 171-272. Per una trattazione più tecnica ed approfondita cfr. Halliday, Hasan, 1976.

di discorso”, ossia sulla base di una precisa definizione dell’*argomento* generale del discorso. Un discorso si svolge infatti sempre “intorno a qualcosa”. Questo “qualcosa” può essere identificato con una parola, o frase, o discorso più breve del discorso stesso, ed è ciò che in genere viene fatto quando si attribuiscono titoli ai testi o a parti di testi, oppure si elaborano riassunti, sommari, riepiloghi, schemi, “scalette”, ecc. (cfr. in proposito BENVENUTO, 1987).

Si è visto che in una sequenza di frasi che formano un enunciato complesso si ha una distribuzione dell’informazione secondo una certa successione di argomenti e commenti. Gli argomenti delle frasi distribuiscono perciò l’informazione lungo sequenze di frasi. Gli argomenti dei discorsi, invece, «sembra che riducano, organizzino e categorizzino l’informazione semantica delle sequenze come totalità» (VAN DIJK, *op. cit.*, p. 202). L’argomento di un discorso è pertanto un concetto o una struttura concettuale che organizza *gerarchicamente* i concetti contenuti nella sequenza di frasi che formano il discorso stesso. L’*argomento del discorso* è cioè una proposizione che è implicitata<sup>21</sup> *congiuntamente* dall’insieme di frasi di cui il discorso è composto, vale a dire dalla sequenza di frasi come totalità, come *testo* (Ivi, pp. 205-8).

Per indicare il tema centrale o “idea fondamentale” di un testo o porzione di testo viene di solito impiegato da linguisti e psicolinguisti il termine inglese *topic* (= soggetto, argomento). Le proposizioni che nella struttura profonda esprimono sinteticamente l’argomento del discorso, ossia rappresentano il *topic*, sono invece state definite da Kintsch e van Dijk *macro-proposizioni*.

Non sempre queste proposizioni sono espresse nel discorso stesso, per cui la macro-proposizione non si identifica necessariamente con qualcuna delle proposizioni o frasi della sequenza superficiale e spesso esiste quindi solo “virtualmente”, nella mente del parlante/autore e dell’interlocutore/lettore.

In alcuni casi, tuttavia, allo scopo di mettere in evidenza l’argomento trattato, la macro-proposizione può invece venire espressa nel discorso o testo (in genere in alcuni punti caratteristici, come in apertura o in conclusione, o più frequentemente sotto una qualche forma di titolazione). Alle proposizioni che esplicitano il tema centrale del testo o di un brano di testo (vale a dire rendono esplicito il *topic*) viene dato il nome di *proposizioni topicali* o *proposizioni tematiche*. L’esplicitazione delle frasi topicali esercita una funzione rilevante ai fini del facilitare la comprensione del testo, in quanto serve appunto a rivelare espressamente al lettore l’idea

---

<sup>21</sup> Con *implicitazione* si intende l’inclusione semantica del contenuto di una proposizione in un’altra, per cui il lettore, condividendo il proprio patrimonio semantico (anche detto “enciclopedia”) con chi parla o scrive, può compiere l’inferenza necessaria a ricavare la prima proposizione dalla seconda.

principale del testo o a “venirgli incontro” maggiormente anticipando la conferma delle ipotesi che egli ha elaborato sul testo. Le frasi topicali rappresentano infatti una categoria particolare di *segnali di struttura* che servono a guidare il lettore in una più agevole organizzazione cognitiva del contenuto del testo (cfr. *infra*, § 3.4).

Muovendo dal presupposto che nella struttura sottostante o anche espressamente nel testo vi sia una proposizione che esprime l’idea centrale, le frasi che formano la sequenza di un testo possono essere interpretate quali specificazioni ed esplicazioni della macro-proposizione, che questa sia o meno espressa nel testo medesimo. A sua volta, ogni frase della sequenza, affinché il discorso risulti coerente, deve “soddisfare” l’argomento del discorso, vale a dire avere una qualche relazione semantica con la macro-proposizione che esprime l’idea centrale (co-implicitare congiuntamente a tutte le altre la macro-proposizione).

È evidente che, secondo le modalità generali descritte, gli argomenti dei discorsi tenderanno ad organizzarsi in strutture gerarchiche di sotto-argomenti: una sotto-sequenza di frasi di una sequenza più ampia potrà implicitare una proposizione come suo argomento e tale proposizione, insieme ad altre che costituiscono macro-proposizioni di altre sotto-sequenze, co-impliciterà una macro-proposizione di ordine più generale, che esprime l’argomento più ampio della sequenza complessiva. In un testo di una certa complessità, quindi, vi saranno macro-proposizioni con funzione “*locale*” (esprimenti il significato generale di una porzione specifica, più o meno ampia, del testo) e macro-proposizioni che esprimono il significato *globale* del testo.

La coerenza può allora essere definita, in conclusione, come la proprietà di una sequenza di frasi per cui tutte le frasi che la compongono “soddisfano” una ben definita macro-proposizione, la quale o è presente nel testo stesso quale frase topicale oppure è ricostruibile tramite l’analisi testuale. Quando una frase non soddisfa più la macro-proposizione, in quanto il suo significato non appare più pertinente con essa e vi “contrasta”, la coerenza viene a cadere, poiché l’argomento del discorso è cambiato. Ciò spiega, in ultima analisi, la differente impressione generata dalla frase (5) in rapporto alla (6).

Riprendendo una nozione che è stata in precedenza impiegata per scopi parzialmente differenti da altri autori<sup>22</sup>, van Dijk chiama *macro-struttura* l’insieme

---

<sup>22</sup> Il concetto di “macrostruttura” è stato inizialmente utilizzato nell’ambito della teoria letteraria, da studiosi che hanno indagato le trame dei racconti nel tentativo di elaborare grammatiche del testo narrativo (Bierwisch, 1965; van Dijk, 1972, 1973), ed è poi divenuta, come vedremo, una nozione-chiave della teoria sviluppata da van Dijk e Kintsch, indicando il prodotto di una specifica modalità di organizzazione mnemonico-cognitiva del significato di un testo.

di proposizioni, organizzate in una struttura gerarchica, che esprime la rappresentazione semantica di una sequenza di frasi ed ha al suo vertice una macroproposizione che è implicitata dall'intera sequenza delle proposizioni sottostanti il discorso. Tale insieme di proposizioni, naturalmente, non si identifica con la sequenza superficiale, in quanto comprende, oltre al significato delle proposizioni esplicitate, anche le lacune ed altri elementi di significato ricavati dal lettore in virtù delle conoscenze che egli possiede riguardo lo specifico universo di discorso in condizioni di normalità.

### 3.5. *Intertestualità e tipologie testuali*

Si è visto che il contenuto di un testo rimanda necessariamente ad altri contenuti di conoscenza che in via di ipotesi il parlante/autore assume il destinatario del suo messaggio abbia in comune con lui. Ogni testo, quindi, richiamando esplicitamente o implicitamente dati di esperienza e conoscenze condivise da una certa comunità come sua cultura (incluso il patrimonio "immaginario" consegnato alla tradizione, cioè storie, opere letterarie e poetiche, miti ecc.), rimanda anche, in gran parte, ad *altri testi*, nei quali tale patrimonio è depositato, parla cioè di altri testi o si riferisce ad essi. Questa rete di legami fra i testi è stata definita *intertestualità*.

Il rapporto fra un testo ed un altro può essere più o meno diretto e più o meno estesa può risultare la distanza che li divide nel tempo. Un testo, inoltre, viene in genere richiamato da un altro testo per scopi legati alla situazione comunicativa presente, più o meno diversi da quelli che aveva il testo originario. Gli studiosi di linguistica testuale hanno definito *mediazione* la misura di tale distanza temporale, eterogeneità di fini e di punto di vista ed elaborazione concettuale e culturale che separa il testo attuale dal testo che ne è oggetto di interesse. La mediazione è perciò molto ampia, ad esempio, nel caso di un saggio di critica letteraria che tratti di un'opera classica dell'antichità, oppure di una versione aggiornata e commentata di quest'ultima. È invece minima nel caso del riassunto, della parafrasi o ancor più in quello della citazione letterale di un passo del testo originario (cfr. DE BEAUGRANDE, DRESSLER, 1981, p. 237 tr. it.).

Lo studio dell'intertestualità si lega al problema di definire in qualche modo delle categorie di testo, in quanto la rete di legami fra i testi ha luogo prevalentemente all'interno di determinate aree o regioni di interesse, ossia fra testi che riguardano determinate materie o argomenti specifici oppure hanno comuni

scopi. Fra i vari tentativi di operare classificazioni dei tipi di testo, quelli che si sono fino ad oggi rivelati più interessanti ed efficaci, come meglio vedremo, sono basati su criteri di ordine *funzionale*, o *pragmatico*, vale a dire sullo scopo, o bisogno, o intenzione comunicativa a cui il testo stesso risponde.

Nel prossimo capitolo ci occuperemo specificamente di trattare questo tema ed illustreremo il modello aggiornato di tassonomia dei tipi di testo elaborato da E. Lastrucci. Questa classificazione si basa principalmente sui presupposti di alcune teorie elaborate nell'ambito della pragmatica linguistica, in particolare sull'idea fondamentale che ogni particolare uso del linguaggio rappresenta un atto comunicativo con uno specifico scopo, definito all'interno di una *situazione comunicativa* (o contesto) ben determinata. Ogni atto comunicativo, in tal senso, rappresenta un modo per agire nella realtà. Alla base di ogni enunciato o complesso di enunciati (cioè alla base di ogni discorso o testo) vi è un atto di *enunciazione* che ha un definito scopo, sotteso all'enunciato stesso e quindi, in massima parte, presente solo nella sua struttura semantica profonda. Questa componente del significato che attesta lo scopo dell'atto comunicativo viene identificata come *performativo*. Nella massima parte degli enunciati naturali il performativo rimane in realtà implicito, ma esiste una classe particolare di enunciati con funzione espressamente performativa, in cui il linguaggio è dichiaratamente impiegato per produrre un'azione, l'enunciazione coincide con il compiere un'azione; ne sono caratteristici esempi le frasi "Io ti battezzo...", "Vi dichiaro marito e moglie", "Ti ordino di..." (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1973; CASTELFRANCHI, PARISI 1980, p. 281 sgg.).

Una tassonomia aggiornata e completa delle tipologie di testi è stata proposta da chi scrive e presentata nel quarto capitolo di questo libro.

## **4. Dalla parte del lettore: un modello della comprensione del discorso**

### *4.1. Natura interdisciplinare dello studio della comprensione del testo*

A conclusione dell'esame della coerenza si è evidenziata la difficoltà di rendere conto di tale fenomeno unicamente come di una proprietà intrinseca al testo stesso e quindi di descriverlo e spiegarlo in termini esclusivamente linguistici. Il riconoscimento di tale difficoltà ha indotto gli studiosi ad elaborare teorie che necessariamente debbono abbracciare anche il punto di vista di discipline diverse dalla linguistica. Così van Dijk, approfondendo lo studio della coe-

renza, ha osservato come, se già a livello della linguistica frastica appare difficile ridurre il significato delle frasi a quello degli elementi lessicali componenti senza tener conto della conoscenza del mondo convenzionalmente accettata<sup>23</sup>, a livello testuale tale difficoltà diviene insormontabile. Egli ha quindi avanzato la necessità di ridefinire la teoria semantica, quale branca della teoria linguistica, tanto a livello frastico quanto transfrastico, come «una teoria che spiega sia il significato che il riferimento, e sia il significato lessicale che le condizioni generali di significatività determinate dalla conoscenza del mondo» (VAN DIJK, 1977, p. 20 tr. it.). In ultima istanza, come ha osservato Simone,

“...mentre l’analisi della coesione si svolge praticamente tutta nell’ambito dei fenomeni linguistici, quella della coerenza ci porta ben oltre, in quanto si spinge verso il delicatissimo confine tra linguaggio, conoscenza e pensiero che la linguistica, perlomeno fino a questo momento, ha sempre considerato come le sue Colonne d’Ercole, lasciando ad altri l’onere di varcarlo. L’analisi della coerenza ha infatti a che fare con i meccanismi mediante cui la mente organizza la propria conoscenza, la richiama alla memoria quando le occorre, l’adopera per interpretare nuove conoscenze. Dall’altro lato, essa si scontra costantemente con il problema... delle differenze individuali in fatto di accumulazione di conoscenze. Per questo lo studio della coerenza chiama in gioco altre discipline, tra le quali specialmente la psicologia, la scienza cognitiva e, più di recente, l’intelligenza artificiale, che sembrano meglio attrezzate ad uscire dai confini del terreno linguistico” (SIMONE, 1990, p. 456).

Questa esigenza di integrare il punto di vista della linguistica con quello delle scienze che studiano l’attività cognitiva spiega perché uno fra i più elaborati e sofisticati modelli della comprensione del testo sia stato ottenuto attraverso l’impegno cooperativo di due studiosi specialisti dei due rispettivi ambiti: T.A. van Dijk, che è stato uno dei linguisti che per primi e più attivamente hanno approfondito le strutture del testo, e W. Kintsch, che si è a lungo dedicato a ricerche intorno ai processi psicologici legati al linguaggio (produzione, comprensione, immagazzinamento e riproduzione), in modo particolare quelli di natura mnemonica.

---

<sup>23</sup> Il fatto che una frase come “La sedia mangiava avidamente” risulti inaccettabile non può essere spiegato in termini esclusivamente linguistici, ma solo chiamando in causa le nostre conoscenze sul mondo, le quali implicano che un fatto come quello descritto non sia possibile. Come si è visto, sussistono infatti delle condizioni di “normalità” che in tal caso verrebbero infrante. Se però modificiamo il nostro punto di vista e tramite l’immaginazione ci poniamo in un contesto di realtà nel quale tale fatto divenga possibile, come avviene nella dimensione del racconto fiabesco o fantastico, la frase in questione apparirà allora accettabile.



#### 4.2. Informazioni nel testo e inferenze dal testo

Il significato di un testo non dipende dunque esclusivamente da ciò che il testo esplicitamente dice, ma anche da tutto un insieme di elementi di conoscenza che il testo stesso non richiama espressamente, ma solo implicitamente, e che nella mente del lettore sono collegati a quelli esplicitati, ed è proprio in virtù di tale collegamento fra testo e patrimonio di conoscenze posseduto dal lettore che dipende il fatto che le diverse parti di un testo o discorso “si tengono insieme”, che si spiega cioè la sua coerenza.

Le informazioni veicolate dal testo suscitano perciò nel lettore il richiamo di elementi di conoscenza già posseduti. Analizzando tale processo di associazione mnemonica, si è constatato che questo richiamo avviene tramite l’attivazione di particolari *schemi*, mediante i quali le conoscenze sul mondo sono organizzate e che i diversi autori hanno definito (con sfumature di significato distinte, ma nell’essenza descrivendo un medesimo fenomeno) con varie etichette, tra cui le più diffuse sono *schemata* (=“schemi”) (RUMELHART & ORTONY, 1977; RUMELHART, 1984), *frames* (=“strutture”) (MINSKY, 1975) e *scripts* (=“copioni” o “sceneggiature”) (ABELSON & SCHANK, 1977; ECO, 1979).

Uno *schema* viene definito da D.E. RUMELHART come una configurazione di *ipotesi* (ossia come una *teoria*) circa sequenze di eventi, situazioni ed azioni, collegati a quelli espressi dal testo o immaginati sullo sfondo di questi ultimi (RUMELHART, 1984, pp. 2-3). Queste ipotesi vengono elaborate sulla base di un insieme più ampio ed organizzato di conoscenze che ogni soggetto possiede quale propria personale “rappresentazione del mondo”. Rumelhart parla appunto di complessi di “ipotesi”, e dunque di “teoria”, per sottolineare il carattere di provvisorietà e non-necessarietà delle inferenze ricavate dal testo da parte del lettore, cioè per evidenziare il fatto che esse non rappresentano solo deduzioni logicamente necessarie, bensì, nella maggioranza dei casi, eventi più o meno probabili, spesso selezionati fra diverse possibilità.

Considerando determinante tale processo di “coinvolgimento” del lettore nella costruzione del significato del testo, processo che, in misura ed in forme diverse a seconda del tipo di testo, sembra intervenire sempre nella comprensione del testo stesso, Rumelhart e molti altri Autori che hanno approfondito tali meccanismi hanno preferito parlare, piuttosto che di comprensione (che nell’accezione comune può far pensare ad un processo di passiva assimilazione di significati oggettivamente dati), di *interpretazione*, ossia di un processo in cui il lettore svolge invece un ruolo attivo, elaborando, entro precisi limiti e vincoli dettati dal testo stesso, una parte del suo significato.

Il coinvolgimento del lettore nel testo, la sua partecipazione attiva alla costruzione della trama narrativa, a questi diversi livelli, rappresenta un meccanismo fondamentale nell'opera letteraria ed è stato quindi studiato soprattutto sul piano dell'estetica del linguaggio, nel tentativo di ricostruire una "grammatica" della narrazione, da autori come PROPP (1928), LEVI-STRAUSS (1960), BARTHES (1966), GREIMAS (1966), TODOROV (1968), ECO (1976, 1979). Soprattutto l'ultimo ha interpretato l'opera letteraria come il risultato di una "attività cooperativa" fra autore e lettore, la quale

"porta il destinatario a trarre dal testo quel che il testo non dice (ma presuppone, promette, implica ed implicita), a riempire spazi vuoti, a connettere quello che vi è in quel testo con il tessuto dell'intertestualità da cui il testo si origina e in cui andrà a confluire. Movimenti cooperativi che, come ... ha mostrato Barthes, producono e il piacere e – in casi privilegiati – il godimento del testo" (ECO, 1979, p. 5).

L'interpretazione di un testo dipende quindi dalla combinazione delle informazioni effettivamente presenti nel testo medesimo con le ipotesi derivate dagli schemi attivati nel lettore. Questi ultimi dipendono in larga parte da associazioni con elementi di conoscenza oggettivi o con norme socialmente consolidate, ma in altri casi anche da associazioni con elementi evocati per le risonanze affettive particolari che generano nel singolo individuo, in relazione a fattori legati alla sua specifica personalità, e quindi di carattere estremamente soggettivo.

Per suggerire una prima idea generale dei meccanismi che agiscono nel processo dell'interpretazione, illustriamo i risultati di due piccoli esperimenti sulla lettura che abbiamo eseguito a questo specifico scopo.

Abbiamo selezionato un breve brano di 252 parole tratto da un articolo comparso su una rivista scientifica divulgativa (cfr. tab. 1).

**Tabella 1:** *Brano tratto da un mensile di divulgazione scientifica*

### **Tra genitori e figli**

Uno zoologo canadese ha studiato il caso delle volpi rosse. Fa ancora freddo in Canada, quando i piccoli, cinque in media, vengono al mondo verso la fine di marzo o i primi di aprile. La madre li avvolge nella sua calda pelliccia, quasi una termocoperta vivente. Per due settimane non si allontana da loro, li allatta, li striglia, li lecca, si mangia persino i loro escrementi per mantenere pulita la tana.

Quando hanno una dozzina di giorni, i volpacchiotti aprono finalmente gli occhi, le piccole orecchie incominciano a percepire i suoni ed entra in funzione il loro sistema

termoregolatore. Allora la madre si decide ad abbandonarli per riprendere le sue battute di caccia, pur tornando a intervalli regolari nella tana per la poppata. Verso la terza settimana i piccoli, cui sono spuntati i denti di latte, possono provare il gusto di affondarli nella carne di un coniglio appena ucciso dalla madre. Ma è a questo punto che tra quei volpacchiotti, così graziosi e apparentemente così fragili, si scatenano lotte furibonde per l'accesso al cibo e si stabilisce tra loro una precisa gerarchia.

Il cucciolo dominante fa la parte del leone. Arraffa il boccone più grosso e cerca anche di derubare spudoratamente il fratello che lo segue nella scala gerarchica. Questi a sua volta si rifà con quello a lui sottomesso, e così via. Va da sé che i più deboli rimangono a bocca asciutta e muoiono di fame. Né la madre né il padre si sognano di intervenire in loro favore.

(brano tratto da un articolo di "Airone", Mondadori, in G. Lisciani (dir.), *Immagini*, classe IV, Teramo, Giunti & Lisciani, p. 23).

Abbiamo anzitutto sottoposto un piccolo campione di *lettori esperti* (60 soggetti adulti con titolo di studio almeno di licenza di scuola superiore) alla lettura del brano e abbiamo loro posto alcune domande per verificare l'interpretazione da essi elaborata (cfr. tab. 2).

**Tabella 2:** *Breve test somministrato ad un campione di lettori esperti per verificare le inferenze prodotte*

1. In media i volpacchiotti di una cucciolata sono	
a) meno di 10.	100%
b) fra 10 e 20.	0%
c) più di 20.	0%
2. Dopo 12 giorni i cuccioli non hanno più bisogno di essere protetti dal freddo perché	
a) è cresciuta loro la propria pelliccia.	7%
b) è entrato in funzione il sistema fisiologico che regola la temperatura corporea.	89%
c) la stagione è avanzata e la temperatura esterna è meno fredda.	4%
3. L'insorgenza della percezione uditiva è importante per l'autonomia dei cuccioli perché essi sono così in grado di	
a) percepire i richiami della madre.	16%
b) avvertire meglio eventuali pericoli esterni.	74%
c) difendersi meglio dai fratelli che li aggrediscono.	11%

4. I genitori non manifestano un istinto che li induce ad intervenire per reprimere l'aggressività dei cuccioli più forti, lasciando così morire i più deboli perché

a) se la cucciolata fosse troppo numerosa la popolazione delle volpi si accrescerebbe troppo in rapporto alle risorse disponibili per la sopravvivenza. 24%

b) se la madre allattasse un numero troppo elevato di cuccioli si indebolirebbe e di conseguenza non potrebbe più proteggerli. 18%

c) risulta funzionale all'evoluzione della specie che solo gli individui più adatti sopravvivano e a loro volta si riproducano. 58%

5. Quale stato emotivo interiore proverà mamma volpe assistendo alla morte per fame dei suoi cuccioli più deboli?

a) Proverà certamente sofferenza, anche se non la manifesta. 37%

b) Proverà sofferenza e la manifesterà in qualche forma. 24%

c) Non proverà alcuno stato emotivo. 39%

L'analisi delle risposte fornite ci consente di constatare come queste tendano ad aggregarsi intorno ad un'unica risposta oppure a distribuirsi, in funzione del grado di "oggettività" dell'inferenza che il lettore deve compiere per rispondervi.

Alla prima domanda il 100% dei rispondenti sceglie la prima risposta perché per giungervi è sufficiente compiere un'inferenza relativa ad una conoscenza aritmetica estremamente elementare, ossia che 5 sia un numero inferiore a 10.

Alla seconda domanda la quasi totalità dei soggetti risponde esattamente perché l'informazione necessaria a rispondere è fornita anche in questo caso dal testo, anche se appare meno evidente. L'inferenza necessaria a fornire la risposta è di tipo "connettivo", vale a dire diretta a rintracciare un nesso (in questo caso di natura causale) fra due informazioni entrambe presenti nel testo ad una distanza più o meno ampia.

Alla terza domanda risponde correttamente la massima parte dei soggetti. In questo caso per pervenire alla risposta sono possibili due tipi diversi di inferenza. È possibile giungervi basandosi esclusivamente sulle informazioni ricavabili dal testo, ma non più, come nel caso precedente, compiendo un semplice collegamento fra due informazioni esplicite precise, bensì basandosi piuttosto sull'argomento generale di tutta la prima parte del testo, che tratta essenzialmente delle azioni protettive della madre nei confronti dei cuccioli. La seconda via si basa sul fare riferimento a conoscenze già possedute, ossia al fatto di saperne già abbastanza della vita neonatale delle volpi e di altri mammiferi da conoscere la risposta corretta indipendentemente dal testo.

Alla quarta domanda ancora la gran parte delle risposte si concentrano sull'alternativa esatta. In questo caso per rispondere non è in alcun modo sufficiente basarsi sulle informazioni presenti nel testo ed occorre richiamarsi necessariamente alla propria "enciclopedia", vale a dire ad alcune essenziali conoscenze di etologia. I lettori che posseggono tali conoscenze – che evidentemente nel nostro caso sono la maggioranza, in quanto si tratta di adulti sufficientemente scolarizzati – individuano la risposta corretta.

L'ultima domanda non ha neppure una risposta che si possa considerare con assoluta certezza scientifica corretta. I lettori, nello scegliere la risposta, si orientano in funzione di loro "credenze" personali, che non si basano più esclusivamente su conoscenze scientifiche, ma anche, probabilmente, sulla propria sensibilità affettiva. Ciò spiega perché le risposte risultino in questo caso più distribuite fra le diverse alternative.

Vi è dunque un primo tipo di inferenze che, come nel caso della nostra prima domanda, risultano logicamente necessarie (e quindi certe) sulla base delle informazioni fornite dal testo e che quindi vengono operate facilmente da qualunque lettore esperto. Vi sono poi inferenze che, anche se non logicamente necessarie, si fondano su associazioni che rivestono comunque un carattere di necessità ed oggettività o almeno appaiono altamente probabili, ossia logicamente "autorizzate", e pertanto vengono scelte da un numero molto elevato di soggetti o dalla quasi totalità di essi, se questi sono lettori maturi ed esperti. Queste inferenze possono però essere a loro volta distinte in due tipi: quelle che si basano esclusivamente su informazioni presenti nel testo e quelle che invece si basano anche su conoscenze possedute dal lettore. In questo secondo caso, quindi, la possibilità di compiere l'inferenza dipenderà completamente dal fatto che il lettore possieda o meno tale elemento di conoscenza. Vi sono infine inferenze che si basano sull'associazione delle informazioni ricavate dal testo con elementi posseduti dal lettore che non costituiscono conoscenze oggettive. Queste inferenze sono quindi legate ad una certa variabilità soggettiva, in quanto pongono il lettore di fronte a scelte interpretative fortemente condizionate dalle proprie inclinazioni, dalla propria sensibilità emotiva, dai propri gusti e dal modo personale in cui egli ha edificato il proprio bagaglio di conoscenza ed esperienza. In quest'ultimo caso le ipotesi elaborate dal lettore sono vere e proprie *proiezioni* di elementi nuovi nel testo. Mettere in evidenza la presenza di quest'ultimo tipo di inferenze è utile per comprendere che quando nel testo vi è un "vuoto" di informazione che il lettore deve colmare, a parità di grado di indeterminatezza in relazione a quanto esplicitato nel testo, si possono dare due casi:

- a) il vuoto viene colmato da tutti i lettori nello stesso modo ed il fatto che una quota di essi non scelga l'alternativa di risposta giusta dipende unicamente dal fatto che egli evidentemente non possiede elementi di conoscenza pregressa sufficienti o capacità logiche sufficientemente sviluppate per compiere l'inferenza necessaria;
- b) il vuoto non viene colmato da tutti i lettori nello stesso modo poiché l'inferenza si fonda su elementi soggettivi invece che oggettivi ed è ciò che spiega il fatto che i lettori forniscono risposte diverse.

Possiamo in conclusione raggruppare le inferenze che i lettori compiono durante la lettura di un testo in tre grandi categorie, schematicamente riassunte ed esemplificate nella tabella n. 3.

**Tabella 3** : *Tipi di inferenze dal testo*

**1. INFERENZE LOGICAMENTE NECESSARIE.**

Costituiscono implicazioni logiche di stati di cose enunciati nel testo.

*Esempio.* In un testo narrativo viene esplicitamente affermato che un personaggio maschile della storia è scapolo. Più avanti inizia la narrazione di un suo incontro con un personaggio femminile, di cui non viene svelata l'identità. Nell'elaborare congetture sul rapporto che lega il secondo personaggio al primo, il lettore escluderà, per conseguenza necessaria, che si tratti di sua moglie.

**2. INFERENZE OGGETTIVAMENTE PROBABILI (“AUTORIZZATE” DAL TESTO).**

Queste inferenze non si basano su deduzioni puramente logiche, ma su associazioni di idee fondate su congiunzioni di fatti ben noti al lettore, sulla base della sua esperienza vissuta e delle sue conoscenze sul mondo. Esse non rappresentano quindi verità logicamente certe, ma solo eventi e situazioni altamente probabili. Sono di questo tipo le ipotesi formulate in funzione dei “copioni” derivati dall'ordinaria esperienza quotidiana.

*Esempio.* Se il testo afferma che il personaggio della storia, per motivi di lavoro, si è recato in un'altra città con l'aereo, il lettore registrerà ed organizzerà nella sua mente tale informazione riconducendola ad un “copione” caratteristico del “viaggiare in aereo”. Egli ipotizzerà così che il personaggio si è recato all'aeroporto un certo tempo prima dell'orario del volo, che ha acquistato il biglietto, che porta con sé un bagaglio ecc., anche se tutto ciò nel testo non viene affatto affermato.

### 3. PROIEZIONI EVOCATE.

Costituiscono congetture sul testo che, quantunque plausibili e verosimili (cioè non in contrasto logico o fattuale con le informazioni esplicitate nel testo), non derivano né da deduzioni logiche né da copioni o strutture di conoscenza di “pubblico dominio”, bensì dalla pura immaginazione e memoria personale del singolo lettore. In questo caso le ipotesi si basano prevalentemente sulle *risonanze affettive* del testo e sulla sensibilità personale del lettore. I testi, particolarmente quelli di natura poetica e letteraria, posseggono infatti un potere *evocativo*: la narrazione attiva nella memoria e nell’immaginazione l’elaborazione di tutta una serie di elementi aggiuntivi a quelli forniti direttamente dal testo. L’evocazione di questo tipo di elementi di significato prodotti dal lettore rappresenta un meccanismo fondamentale nei testi di carattere narrativo, mentre costituisce piuttosto un’interferenza, un fattore di disturbo nei testi di natura informativa.

*Esempio.* Alla descrizione fisica e psicologica di un personaggio il lettore aggiunge sempre tratti e particolari derivanti dalla sua fantasia. Può proiettare nella storia caratteristiche che vanno dal colore dei capelli, ai tratti somatici, al portamento, alle intenzioni, agli atteggiamenti e tendenze ad agire, laddove tutti questi elementi non sono direttamente esplicitati nel testo.

Il secondo piccolo esperimento che abbiamo compiuto consiste nell’aver sottoposto il medesimo brano ad un piccolo gruppo di lettori molto meno esperti, ossia a 10 bambini frequentanti la classe IV elementare e quindi di circa nove anni di età. Ai bambini è stato consegnato il testo, è stato chiesto loro di leggerlo lentamente ed attentamente a voce alta e poi di rileggerlo ancora interiormente, anche più volte, per memorizzarlo meglio possibile, lasciando loro a disposizione 10 minuti di tempo. Subito dopo è stato ritirato il testo ed è stato chiesto loro di comporre un riassunto scritto in 15 minuti di tempo, basandosi solo sulla memoria e senza poter più consultare il testo. L’esercizio del riassunto, pur mettendo in gioco capacità produttive di elaborazione ed organizzazione dei contenuti che sono indipendenti dalla comprensione, è tuttavia particolarmente utile per verificare le strategie attuate nella comprensione di un testo, in quanto si basa sulla consegna di riprodurre in forma sintetica e rielaborata i contenuti del testo, mettendo in evidenza i processi di selezione e riorganizzazione dell’informazione che il lettore ha compiuto nell’atto di strutturare il testo nella sua memoria (cfr. BENVENUTO, 1987).

Esaminiamo, intanto, a puro titolo di esempio, uno dei riassunti prodotti, elaborato da una bambina di otto anni e mezzo (tab. 4).

**Tabella 4:** Esempio di riassunto di un breve testo da parte di una bambina di otto anni e mezzo

*Le volpi rosse partoriscono quando fa ancora freddo. I volpacchiotti appena nati stanno nella tana assieme alla mamma, che li riscalda e li cura. Verso il dodicesimo giorno i volpacchiotti aprono gli occhi, così la mamma può andare a caccia e verso certi orari torna per la pop-pata. Verso la terza settimana spuntano i denti di latte, la madre porta ai cuccioli le prede già uccise per farle mangiare loro. I più deboli muoiono di fame perché i più forti gli rubano il cibo. E i genitori non li aiutano.*

Dalla lettura complessiva dell'elaborato constatiamo anzitutto come dall'allunna siano state riprodotte solo le informazioni essenziali, mentre molte informazioni che possiamo considerare secondarie ed accessorie sono state omesse. Non viene ad esempio esplicitata l'informazione relativa al luogo, in quanto non si dice che le volpi rosse di cui si parla nel testo vivono nel Canada e sono state studiate da uno zoologo canadese. Viene inoltre omessa l'informazione relativa al numero medio di piccoli della cucciolata, così come diverse altre informazioni presenti nei capoversi successivi del brano.

Possiamo inoltre osservare in che modo l'informazione relativa al terzo ed al quarto periodo del brano venga sintetizzata in una proposizione di significato più generale, cioè *organizzata in una macro-proposizione*: "i volpacchiotti appena nati stanno nella tana assieme alla mamma che li riscalda e li cura". L'espressione "li riscalda e li cura", in particolare, serve alla piccola lettrice per sintetizzare in due soli verbi l'elenco di azioni enucleate dall'autore per descrivere le attività materne di cura della cucciolata. Un altro bambino ha operato la medesima strategia ed è pervenuto ad un risultato molto simile, sintetizzando i due periodi nell'espressione "la madre cura e protegge i suoi cuccioli". Sette bambini su dieci utilizzano comunque strategie per esprimere con verbi di significato più generico l'elenco di azioni che descrivono l'atteggiamento materno verso i cuccioli. Tornando all'analisi del riassunto che abbiamo preso integralmente ad esempio, possiamo riscontrare anche l'effetto di un'operazione inversa, ossia il fatto che la bambina espliciti, e quindi abbia registrato come rilevante, un'in-



formazione che nel testo rimane invece implicita, vale a dire il fatto che i volpacchiotti appena nati “stanno nella tana”. Questo costituisce un chiaro esempio di *inferenza* dal testo, fondata su indizi che la rendono oggettivamente del tutto plausibile. Interrogata, infatti, la bambina ha dichiarato di ricordare che nel testo venisse affermato che la madre rimane con i cuccioli nella tana e non che si trattasse di una sua deduzione. Questa tendenza a non distinguere più, una volta che l’informazione sia stata strutturata, le informazioni effettivamente presenti nel testo da quelle ricavate da esso per inferenza rappresenta un fenomeno abbastanza tipico della nostra memoria.

Proseguendo il confronto fra il testo ed il riassunto prodotto, verifichiamo un ulteriore processo di selezione dell’informazione nella rielaborazione del primo periodo del secondo capoverso: dei tre cambiamenti che hanno luogo verso il dodicesimo giorno posti in evidenza dall’autore (percezione visiva, percezione acustica e termoregolazione), la bambina riporta solo la prima, che nel riassunto diviene perciò l’unico evento in relazione causale con l’allontanamento della madre. Il fatto che dei tre processi fisiologici descritti l’avvento della percezione visiva (“apertura degli occhi”) sia quello selezionato, e quindi presumibilmente meglio ricordato, può essere posto in via d’ipotesi in relazione all’ordinario patrimonio di conoscenze possedute da un fanciullo di quest’età, per il quale la funzione visiva appare probabilmente quella meglio conosciuta e ritenuta più importante. Nessuno dei dieci bambini ha registrato l’informazione relativa alla termoregolazione. Intervistati in proposito, otto di loro hanno dichiarato di non sapere con precisione in che cosa consista questo processo, mentre invece ben nove di loro sono risultati già a conoscenza del fatto che alcuni mammiferi (tutti comunque hanno fatto riferimento ai gatti) nascono “ciechi” ed acquistano la funzione visiva solo alcuni giorni dopo la venuta alla luce. Ciò mostra come le informazioni presenti in un testo che si collegano a conoscenze già possedute e meglio organizzate tendano ad essere meglio memorizzate e quindi, presumibilmente, nella strutturazione gerarchica dell’informazione, ad essere ordinate ad un livello di rilevanza superiore a quello di altre che si ha maggiore difficoltà a ricondurre alle strutture già formate della propria conoscenza del mondo.

Un altro esempio interessante di sintesi dell’informazione possiamo infine osservarlo nel riassunto dell’ultimo capoverso del brano prodotto dalla nostra alunna. Questa porzione piuttosto ampia di testo viene infatti sintetizzata in modo alquanto efficace nelle due frasi “I più deboli muoiono di fame perché i più forti gli rubano il cibo” e “E i genitori non li aiutano”.

### 4.3. Base testuale e modello situazionale

Quello proposto da Kintsch e van Dijk, come si è detto, costituisce uno dei modelli cognitivi più completi e funzionali della comprensione del discorso che siano stati sino ad oggi elaborati.

Questi Autori muovono dal presupposto che la comprensione della lettura di un testo (o dell'ascolto di un discorso parlato) si fonda sulla cooperazione fra due tipi di mappe mnemonico-cognitive che gradualmente il lettore (o ascoltatore) viene organizzando nel corso della lettura stessa (o dell'ascolto): la *base testuale* (*textbase*) e il *modello situazionale* (*situation-model*).

La Base Testuale costituisce una sequenza ordinata di proposizioni che organizzano il significato di un testo, così come esse sono cognitivamente ordinate, ossia rappresentate nella struttura profonda del discorso.

Prendiamo come esempio il primo capoverso dell'articolo riguardante le volpi rosse già esaminato in precedenza. La Base Testuale sarà la seguente.

(STUDIARE, ZOOLOGO, CASO) & (RIGUARDARE, CASO, VOLPI) & (ESSERE, VOLPI, ROSSE) & (QUANDO (NASCERE, PICCOLI), ((ANCORA) FARE FREDDO) & (tempo = FINE MESE MARZO – INIZIO MESE APRILE) & (luogo = CANADA) & (ESSERE (MEDIAMENTE), PICCOLI, CINQUE) & (AVVOLGERE (IN PELLICCIA), MADRE, PICCOLI) & (ESSERE, PELLICCIA, CALDA) & (QUASI-IDENTITA', PELLICCIA, TERMOCOPERTA) (ESSERE, TERMOCOPERTA, VIVENTE) & (durata= 2 settimane), (NON (ALLONTANARSI, MADRE, DA PICCOLI) & (ALLATTARE, MADRE, PICCOLI) & (STRIGLIARE, MADRE, PICCOLI) & (LECCARE, MADRE, PICCOLI) & (SCOPO (MANTENERE PULITA, MADRE, TANA)), (MANGIARE, MADRE, ESCREMENTI (DI PICCOLI))<sup>24</sup>

Come è noto, la grammatica generativo-trasformativa assume che la medesima struttura profonda di una frase possa avere più rappresentazioni superficiali, a seconda delle regole di trasformazione che vengono applicate. Così, ad esempio, la proposizione (UCCIDERE, BRUTO, CESARE), poichè il predicato “uccidere” è di tipo transitivo, può avere le due manifestazioni superficiali “Bruto uccise Cesare” e “Cesare fu ucciso da Bruto”, ossia può essere espressa

---

<sup>24</sup> Fra le varie notazioni impiegate nella letteratura psicolinguistica per rappresentare la struttura semantica profonda, si utilizza qui una delle più semplici, ricalcando quella usata da Kintsch e van Dijk in varie opere, in particolare in Kintsch, 1977, in cui “&” indica una congiunzione di proposizioni e “;” una relazione logica fra di esse (temporale, causale, finale ecc).

in forma attiva oppure in forma passiva (CHOMSKY, 1957). Lo stesso vale, nel modello elaborato da Kintsch e van Dijk, al livello transfrastico del discorso, dove la medesima Base Testuale può avere più espressioni a livello di superficie. Così, la Base Testuale del capoverso da noi esaminato potrebbe avere, oltre alla manifestazione che effettivamente ha nell'articolo esaminato, anche altre numerose manifestazioni diverse, fra cui un esempio può essere il seguente:

“Il caso delle volpi rosse è stato studiato da uno zoologo canadese. Quando, tra la fine di marzo e l'inizio di aprile, i piccoli vengono alla luce (mediamente cinque), in Canada è ancora freddo. La madre avvolge i piccoli nella sua pelliccia calda, li allatta, li striglia, li lecca e addirittura mangia le loro feci allo scopo di mantenere la tana pulita”.

Naturalmente, quanto più il discorso si amplia e si complica, tanto più diviene esteso il ventaglio di variazioni possibili nella manifestazione di superficie di una medesima Base Testuale.

Un altro assunto fondamentale della teoria di Kintsch e van Dijk consiste nell'idea che nella produzione come nella comprensione di un discorso il suo contenuto, ossia la sua Base Testuale, non viene organizzato cognitivamente attribuendo ad ogni proposizione la medesima importanza, bensì ordinando le proposizioni stesse secondo una struttura gerarchica, cioè attribuendo a ciascuna di esse un certo grado di rilevanza in rapporto alle altre. La Base Testuale organizzata secondo livelli di rilevanza attribuiti alle diverse proposizioni è costituita per Kintsch e van Dijk da una *macrostruttura* (mentre la rappresentazione delle frasi in sequenza non gerarchizzate può essere definita come *micro-struttura*).

È possibile ricostruire la macrostruttura di un testo cercando dapprima di individuare la proposizione che racchiude l'idea centrale o più importante del testo e poi rintracciare, al secondo livello, quelle che rivelano relazioni coesive o relazioni di coerenza più dirette con gli argomenti di questa proposizione-chiave e poi ancora, ad un terzo livello, quelle che hanno connessioni con gli argomenti delle proposizioni del secondo livello, e così via.

Possiamo, seguendo tale procedimento, provare a ricostruire la macro-struttura del primo capoverso dell'articolo già esaminato, stabilendo una gerarchia di importanza delle proposizioni che compongono la Base Testuale poco sopra ricostruita.

Esaminando la prima frase, verificiamo che l'informazione centrale è costituita dalla proposizione (STUDIARE, ZOOLOGO, CASO), che quindi va assegnata al primo livello, mentre la successiva si connette al secondo argomento di questa e va perciò assegnata al secondo livello, così come la terza proposizione si connette all'argomento della seconda e va quindi assegnata al terzo

livello. Ugualmente, nella parte successiva del testo (seconda frase superficiale), le due proposizioni collegate (QUANDO (NASCERE, PICCOLI), ((ANCORA) FARE FREDDO)) assumono un ruolo centrale, mentre alle tre proposizioni successive, che rappresentano, rispettivamente, una specificazione di tempo, una specificazione di luogo e la predicazione relativa all'argomento della proposizione centrale, va assegnato il secondo livello. Sulla base di considerazioni analoghe possiamo ricostruire la struttura gerarchica delle proposizioni che compongono la sequenza rimanente, ottenendo così la macrostruttura rappresentata nella tabella n. 5.

**Tabella 5:** *Macro-struttura delle proposizioni che formano il primo capoverso dell'articolo sulla riproduzione delle volpi rosse*

	1a frase	2a frase	3a frase	4a frase
Livello 1	1.(STUDIARE, ZOOLOGO, CASO)	1.(QUANDO (NASCERE, PICCOLI), ((ANCORA) FARE FREDDO))	1.(AVVOLGERE (IN PELLICCIA), MADRE, PICCOLI)	1. (durata= 2 SETTIMANE), (NON (ALLONTANARSI, MADRE, DA PICCOLI)) 2.(ALLATTARE, MADRE, PICCOLI) 3.(STRIGLIARE, MADRE, PICCOLI) 4.(LECCARE, MADRE, PICCOLI) 5.(SCOPO (MANTENERE PULITA, MADRE, TANA)), (MANGIARE, MADRE, ESCREMENTI (DI PICCOLI))
Livello 2	1.(RIGUARDARE, CASO, VOLPI)	1.(tempo = FINE MESE MARZO – INIZIO MESE APRILE) 2.(luogo = CANADA) 3.(ESSERE (MEDIAM.), PICCOLI, CINQUE)	1. (ESSERE, PELLICCIA, CALDA) 2.(QUASI-IDENTITA', PELLICCIA, TERMOCOPERTA)	
Livello 3	1.(ESSERE, VOLPI, ROSSE)		1.(ESSERE, TERMOCOPERTA, VIVENTE)	

Kintsch ed altri ricercatori (cfr. in part. KINTSCH, 1977) hanno realizzato prove sperimentali che dimostrano che le proposizioni dei livelli più alti tendono ad essere memorizzate più saldamente di quelle dei livelli più bassi. La nostra memoria agisce perciò sulle informazioni veicolate dal testo nel corso della lettura in modo selettivo: quanto più una proposizione occupa nella macrostruttura una posizione di rilievo centrale, tanto più essa ha probabilità di essere ricordata

e quindi richiamata alla mente quando si chiede al soggetto di riferire il contenuto del testo, mentre le proposizioni che occupano una posizione “periferica”, subalterna ad altre, veicolando informazioni di carattere accessorio, tenderanno ad essere facilmente dimenticate.

Kintsch e van Dijk prendono altresì atto di ciò che, come si è visto, già alcuni ricercatori prima di loro avevano mostrato, cioè del fatto che la comprensione del testo si fonda essenzialmente sull’attivazione di strutture di conoscenza, o schemi, e sulla formulazione di congetture derivanti dall’associazione fra le informazioni fornite dal testo e tali strutture. Essi attribuiscono quindi un ruolo fondamentale alla produzione di inferenze dal testo. Il loro contributo originale consiste però nell’aver riconosciuto e classificato diverse forme di inferenza, nell’aver approfondito la funzione specifica assoluta da ciascuna di esse nella comprensione del discorso e infine, in special modo, nell’aver attribuito un ruolo determinante ad un particolare tipo di inferenze, quelle di carattere “riduttivo”, che conducono all’elaborazione di un particolare tipo di mappe mnemonico-cognitive del testo, ossia le *macrostrutture*.

Le macrostrutture, infatti, adempiono una funzione fondamentale nell’organizzazione del significato del discorso, nell’atto della sua produzione come in quello della sua comprensione. Quello di “macro-struttura” risulta perciò un costrutto teorico decisivo ai fini di una spiegazione delle strategie attuate nella comprensione del discorso. Esso permette di rendere conto della nostra capacità di memorizzare e successivamente ricostruire, anche a lungo termine, testi estremamente lunghi e complessi, nonostante la limitatezza delle nostre capacità mnemoniche a breve termine. L’uso di macrostrutture, quale strategia cognitiva per la memorizzazione efficace del contenuto di un testo, in altri termini, è in grado di rendere ragione del fatto che dopo la lettura attenta di un testo abbastanza lungo, un lettore sufficientemente esperto, pur non essendo in grado di ripeterne letteralmente a memoria, tutt’al più, che qualche sporadico passo, è tuttavia in grado di riferire in forma coerente e sufficientemente completa il suo contenuto essenziale.

Kintsch e van Dijk pongono in evidenza il ruolo che rivestono nell’organizzazione semantica del testo le inferenze di tipo *elaborativo* (o *creativo*), che aggiungono o rielaborano informazioni, in rapporto a quelle che si limitano a connettere informazioni presenti nel testo per ricostruire la sequenza di nessi (*bridging inferences*). Tale tipo di inferenze hanno una funzione fondamentale nell’elaborazione delle macrostrutture, che, come si è anticipato, assolvono una funzione fondamentalmente *riduttiva*, cioè finalizzata a ridurre il testo ad un corpo organizzato di messaggi essenziali (VAN DIJK, KINTSCH, 1983, p. 52).

La *macrostruttura* del testo che deriva dall'impiego di questo tipo di inferenze rappresenta un insieme gerarchicamente organizzato di *macroproposizioni*, vale a dire di proposizioni mentalmente costruite dal lettore allo scopo di sintetizzare il contenuto del testo, per esigenze di economia mnemonica. A mano a mano che la lettura prosegue, il lettore elabora nuove macroproposizioni e riorganizza di conseguenza la macrostruttura del testo (VAN DIJK, 1977).

Una macrostruttura di tale genere si differenzia perciò da quelle che abbiamo in precedenza esaminato in quanto costituisce una mappa mnemonico-cognitiva atta a ridurre il contenuto del testo, servendosi di macroproposizioni invece che di proposizioni. Possiamo fornire una rappresentazione ideale di questo tipo di macrostruttura, immaginando una struttura ad albero di macroproposizioni, al cui vertice vi è una proposizione che può equivalere al titolo del testo, al livello immediatamente inferiore una sorta di sommario con i titoli dei vari paragrafi e, sotto-ordinati a ciascuno di questi ultimi, i titoli dei sotto-paragrafi, sotto a ciascuno dei quali si trova una frase che riassume il contenuto fondamentale della porzione più o meno ampia di testo che corrisponde al paragrafo o sotto-paragrafo (ad esempio un capoverso o una porzione di capoverso). In realtà questa costituisce una rappresentazione ideale e presumibilmente troppo semplice e schematica del risultato dell'attività cognitiva di comprensione di un testo. In genere anche un lettore sufficientemente esperto non organizza la sua mappa mnemonico-cognitiva in modo perfettamente ordinato, attribuendo ad eguali sezioni di testo pari rilevanza nella macrostruttura che organizza. Non vi è necessariamente, cioè (se non in alcuni casi-limite in cui si deve realizzare una memorizzazione pedissequa del testo, come in alcuni casi accade nello studio di un testo finalizzato alla preparazione di un esame), una corrispondenza precisa fra l'organizzazione del testo come l'ha realizzata l'autore e la macrostruttura elaborata dal lettore. Alcune parti verranno sintetizzate di più ed altre di meno, alcune ricordate in modo più vivido e particolareggiato, altre in modo più nebuloso e confuso. Ma il procedimento di organizzazione mentale del contenuto sembra comunque avere luogo essenzialmente in accordo con questo modello.

Proviamo a questo punto ad eseguire un'ulteriore analisi del primo capoverso dell'articolo sulle volpi rosse, basata sulla ricostruzione della macrostruttura derivante dall'uso di strategie riduttive, vale a dire mediante l'elaborazione di macroproposizioni.

Una *macroproposizione*, come si è visto, può essere definita come il significato di un passo o di un intero discorso, o, in altri termini, come ciò che rico-

nosciamo come l'argomento fondamentale di quel passo o discorso. Esso può venire espresso in una proposizione o sequenza di proposizioni, che di solito non si identifica però con nessuna delle singole proposizioni presenti nel testo, ma astrae da esse un contenuto più generale (VAN DIJK, 1972, 1973, 1977).

Come si è visto, la piccola autrice del riassunto che abbiamo esaminato ha operato un'efficace strategia riduttiva elaborando una macroproposizione che sintetizza il significato di tutte le proposizioni che formano la terza e la quarta frase del brano. Possiamo verosimilmente ipotizzare che alla base di tale risultato vi sia il seguente procedimento di organizzazione mnemonico-cognitiva: la sintesi di questa parte di testo viene operata formulando dapprima una macroproposizione (M4) che sintetizza il contenuto della terza frase, "la madre riscalda i piccoli", ossia (RISCALDARE, MADRE, PICCOLI), e una macroproposizione (M3) che sintetizza il contenuto della quarta frase, "la madre cura (o "accudisce", o "si prende cura di") i piccoli", (CURARE, MADRE, PICCOLI), per poi sintetizzare, ad un livello di organizzazione gerarchica superiore, queste due macroproposizioni nella macro-proposizione (MP2) di livello più elevato "la madre cura e riscalda i piccoli" (RISCALDARE+CURARE, MADRE, PICCOLI). Si sarebbe tentati di sostituire i due verbi impiegati in questa macroproposizione con un un unico verbo di significato più generale che includa il significato di entrambi, formulando una macroproposizione MP2 del tipo "la madre assiste (o "protegge") i piccoli", (ASSISTERE, MADRE, PICCOLI). In realtà sembrano esserci valide ragioni per mantenere distinte le due informazioni. L'informazione relativa al fatto che la madre riscalda i cuccioli con la sua pelliccia, infatti, si lega a quella veicolata dalla frase precedente, "Fa ancora freddo in Canada, quando i piccoli...vengono al mondo...". Questa informazione induce l'elaborazione di un'inferenza: "i piccoli soffrono il freddo". Le nostre conoscenze generali sulla vita neonatale e sulla necessità delle cure parentali nei mammiferi, infatti, ci consentono di ricostruire la sequenza di concetti e di nessi che nel testo rimangono impliciti:

1. "In Canada fa freddo nel periodo in cui nascono i volpacchiotti"
2. (Inferenza): "I cuccioli appena nati non hanno presumibilmente un adeguato sistema di protezione dal freddo"
3. (inferenza): "Dunque i cuccioli soffrono il freddo"
4. (Inferenza): "Essi necessitano perciò di essere riscaldati"
5. "La madre provvede a riascaldarli".

Questa catena di inferenze, di carattere provvisorio, viene confermata dalla lettura successiva del testo, quando si afferma che "quando [i volpacchiotti]

hanno una dozzina di giorni...entra in funzione il loro sistema termoregolatore”, enunciato che appunto conferma l’ipotesi elaborata nella proposizione 2 e di conseguenza quella elaborata nella 3 e nella 4. Un analogo ragionamento vale per la frase successiva, in cui la macroproposizione relativa al fatto che la madre accudisce i cuccioli si basa sulla premessa (implicita nel testo e dunque ricavata per inferenza) che i volpacchiotti appena nati sarebbero indifesi e soccomberebbero se la madre non si prendesse cura di loro adempiendo a pratiche igienico-profilattiche (strigliarli, leccarli ed eliminarne gli escrementi per mantenere pulita la tana), provvedendo al loro sostentamento (allattarli) e proteggendoli (non allontanarsi da loro). Va aggiunto, da ultimo, che la frase che apre il brano, poiché questo è stato presumibilmente estrapolato da un testo più ampio, afferma che lo zoologo canadese ha studiato il “caso” delle volpi, sembrando indicare che in precedenza si è introdotto più in generale un tema che per il momento il lettore non è in grado di identificare. Tale riferimento implicito richiede necessariamente al lettore di elaborare un’ipotesi del tutto provvisoria sul tema o di rimanere in attesa di indizi che gli consentano di formularne una plausibile. Fino a questo punto l’unico indizio posseduto dal lettore è costituito dal titolo, “Tra genitori e figli”, che fornisce già un’indicazione, per quanto vaga, del tema. Proseguendo la lettura, anche solo dopo la seconda frase il lettore esperto è in grado di confermare l’eventuale ipotesi elaborata individuando con sufficiente certezza il tema generale, che è quello della riproduzione e, in particolare, delle cure parentali dopo la nascita dei piccoli, e quindi di compiere l’inferenza necessaria a stabilire che “caso=cure parentali”.

La macro-struttura completa del primo capoverso del testo esaminato è rappresentata nella tabella 6, in cui sono state inserite, rispetto alla precedente, le inferenze che il lettore deve compiere per ricostituire i nessi mancanti e le macroproposizioni che sintetizzano il contenuto delle proposizioni sottostanti.

**Tabella 6:** *Macro-struttura del primo capoverso dell’articolo sulla riproduzione delle volpi rosse comprendente macro-proposizioni (MP) ed inferenze (I)*

MP			MP2 (RISCALDARE+CURARE, MADRE, PICCOLI)	
M	M1 (STUDIARE, ZOOLOGO, CURE PARENTALI (DELLE VOLPI)		M2 (RISCALDARE, MADRE, PICCOLI)	M4 (CURARE, MADRE, PICCOLI)



Livello 1	1.(STUDIARE, ZOOLOGO, CASO)	1.(QUANDO (NASCERE, PICCOLI), ((ANCORA) FARE FREDDO) II.(CAUSA (NON (AVERE, PICCOLI, PROTEZIONE (DAL FREDDO), (SOFFRIRE, PICCOLI, FREDDO) I2. (NECESSITARE, PICCOLI, CALORE)	1.(AVVOLGERE (IN PELLICCIA), MADRE, PICCOLI)	1. (durata= 2 SETTIMANE), (NON (ALLONTANARSI, MADRE, DA PICCOLI) 2.(ALLATTARE, MADRE, PICCOLI) 3.(STRIGLIARE, MADRE, PICCOLI) 4.(LECCARE, MADRE, PICCOLI) 5.(SCOPO (MANTENERE PULITA, MADRE, TANA)), (MANGIARE, MADRE, ESCREMENTI (DI PICCOLI)) II. (NECESSITARE, PICCOLI, PROTEZIONE E CURE)
Livello 2	I. (RIGUARDARE, CASO, VOLPI) II. (CASO=CURE PARENTALI)	1.(tempo = FINE MESE MARZO – INIZIO MESE APRILE) 2.(luogo = CANADA) 3.(ESSERE (MEDIAM.), PICCOLI, CINQUE)	1. (ESSERE, PELLICCIA, CALDA) 2.(QUASI-IDENTITA', PELLICCIA, TERMOCOPERTA)	
Livello 3	1.(ESSERE, VOLPI, ROSSE)		1.(ESSERE, TERMOCOPERTA, VIVENTE)	

La sintesi del contenuto del primo capoverso, come verrebbe ad organizzarsi nella mente di un ipotetico lettore, espressa a livello di superficie potrebbe quindi essere:

1. “Uno zoologo ha studiato le cure parentali nelle volpi”. 2. “Poiché i cuccioli appena nati sono indifesi dal freddo, dalle malattie e dalle insidie, la madre li riscalda e li cura”.

Abbiamo affermato che Kintsch e van Dijk assumono che oltre alla rappresentazione del contenuto del testo (Base Testuale e macrostrutture) il lettore elabori nel corso della lettura anche un Modello Situazionale. Tale nozione è apparsa ai nostri due Autori necessaria fondamentalmente per un motivo. Si è visto che nella ricostruzione della macrostruttura il lettore deve compiere inferenze sul testo per inserire elementi di conoscenza e nessi non evidenziati ma impliciti nel testo, ed infatti abbiamo inserito alcuni di questi elementi nella macrostruttura che nella tabella 6 rappresenta la struttura semantica profonda del primo capoverso dell’articolo esaminato. Ma le conoscenze che per associazione vengono richiamate nella mente del lettore sono sicuramente molto più numerose di quelle che abbiamo evidenziato e la catena di nessi causali come la

quantità di conoscenze implicate si potrebbero facilmente moltiplicare. Nel ricostruire la sequenza logica che lega la seconda alla terza frase, infatti, abbiamo assunto solo alcuni elementi essenziali relativi alle condizioni di vita neonatale dei mammiferi, ma in realtà le conoscenze intorno a tale tema che il testo implicitamente richiama sono molte di più. Il fatto che la madre strigli i piccoli, ad esempio, si lega alla conoscenza relativa ai parassiti che possono insinuarsi nel pelo dei cuccioli e che sono portatori di germi patogeni. Il fatto che li lecchi, richiama la conoscenza relativa al fatto che la saliva ha proprietà anti-settiche, in quanto contiene sostanze in grado di neutralizzare i microorganismi patogeni e rappresenta pertanto anch'essa una pratica con scopi profilattici. Potremmo continuare ancora, arricchendo così a dismisura le informazioni richiamate dal testo che possiamo inserire nella sua rappresentazione profonda. Kintsch e van Dijk ritengono però che ciò non sia utile e non rappresenti adeguatamente il modo in cui effettivamente un ascoltatore/lettore elabora ed organizza l'informazione. Essi ritengono quindi che nella macrostruttura vadano rappresentate solo le informazioni relative alle inferenze strettamente *necessarie* ai fini della comprensione, in quanto ricostruiscono nessi che, se vengono perduti, impediscono di ricostruire il significato di un intero passo. I nostri Autori ipotizzano pertanto che parallelamente a questa rappresentazione il lettore/ascoltatore elabori anche un *modello della situazione* di cui tratta il testo, nel quale vengono strutturate tutte le conoscenze e le relazioni che fanno, per dire così, da "sfondo" al contenuto essenziale (KINTSCH, VAN DIJK, 1983, p. 336 sgg.). Questa distinzione fra la rappresentazione del testo e quella della situazione va dunque tenuta presente quando eseguiamo l'analisi di testi che sottoponiamo agli alunni, in quanto risulta particolarmente utile ed importante distinguere le inferenze che il lettore deve necessariamente compiere per capire il testo da tutto quell'insieme di richiami e di collegamenti con le conoscenze pregresse la cui rilevanza non risulta determinante ai fini della comprensione.

#### 4.4. *La comprensione come applicazione di strategie*

Per spiegare come ha luogo la comprensione di un testo van Dijk e Kintsch utilizzano la nozione di *strategia*. Essi definiscono una strategia come uno specifico tipo di rappresentazione cognitiva: «come un piano è un concetto globale della macro-azione [cioè di un complesso organizzato di azioni dirette ad un fine] e del suo risultato finale od obiettivo, una strategia è una rappresentazione globale dei mezzi per il raggiungimento di quell'obiettivo». In altri termini, un

piano è la rappresentazione della catena di azioni da compiere, la strategia è invece la rappresentazione delle modalità in cui l'azione deve essere compiuta per risultare efficace (1983, p. 65). Per esempio, se il piano dell'azione consiste nel raggiungere un'altra città, la strategia potrebbe consistere nel raggiungerla il più presto possibile. La strategia non costituisce pertanto una rappresentazione dettagliata della sequenza di azioni da compiere, ma più semplicemente «un'istruzione generale per ciascuna scelta che necessariamente deve essere compiuta lungo il percorso» (*Ibidem*). La sequenza di azioni da compiere, infatti, non è completamente pianificabile, in quanto vi è sempre in un piano di azione complesso un determinato margine di imprevedibilità. In alcuni momenti del percorso di azione ci troveremo infatti di fronte a un ventaglio di possibili alternative d'azione e dovremo prendere decisioni e compiere scelte inizialmente non programmate. La strategia consiste allora in un preciso criterio per orientare tali scelte. Nel caso in cui vogliamo raggiungere una città, la strategia "il più rapidamente possibile" ci porterà a decidere di usare l'aereo piuttosto che il treno, di prenotare il primo volo disponibile, di non perdere tempo nella preparazione dei bagagli, di raggiungere l'aeroporto con il mezzo più rapido, ecc.

Definita la nozione di strategia in generale, i nostri Autori stabiliscono che anche la produzione di un discorso (orale o scritto) rappresenta il risultato dell'applicazione di particolari strategie, le *strategie linguistiche*, nella misura in cui essi postulano che l'attività linguistica vada concepita come una specifica classe di azioni complesse: gli *atti linguistici* (*speech acts*) (AUSTIN, 1962).

Van Dijk e Kintsch postulano inoltre che il lettore/ascoltatore nella sua mente *processa* le frasi di superficie e le interpreta come *unità semantiche*, cioè come proposizioni sottostanti, organizzate gerarchicamente nella struttura semantica profonda del discorso. L'informazione viene processata *ciclicamente*, per rinvenire o ricostruire di volta in volta i legami fra l'informazione vecchia e quella nuova. Questa attività cognitiva di riorganizzazione della complessa struttura significativa del discorso avviene, secondo i nostri Autori, sulla base di esigenze di economia mnemonica e dunque anche la comprensione del discorso viene da essi interpretata nei termini dell'applicazione di precise strategie.

Il primo tipo di strategie che il lettore utilizza nella comprensione sono quelle relative alla ricostruzione della *coerenza locale* (nozione con cui i nostri Autori comprendono anche gli aspetti relativi alla coesione), vale a dire finalizzate alla ricostruzione delle connessioni tra proposizioni o frasi e dei legami di significato tra di esse in base agli schemi che vengono attivati dalle informazioni presenti nel testo. In altri termini queste strategie conducono a ricostruire la rete di legami sintattici e semantici che costituiscono l'intessitura del testo e di conseguenza il

modo in cui l'informazione è distribuita mediante rapporti fra "dato" e "nuovo". La strategia basilare per questo livello della comprensione si fonda sull'individuazione dell'argomento fondamentale di ogni frase (detto anch'esso *topic*, ma da non confondere con quello di un brano o di un intero testo), allo scopo di ricostruire le relazioni di quella frase con il (con-)testo, cioè con le altre frasi, evidenziando le connessioni basate, ad esempio, sulla co-referenzialità (nuove occorrenze dell'argomento, pronomi, ellissi ecc.) (KINTSCH, VAN DIJK, 1983, p. 149 sgg.).

Il secondo tipo di strategie sono definite dai nostri Autori *macro-strategie*, in quanto sono finalizzate alla ricostruzione della *coerenza globale* del discorso nella sua interezza o di ampie porzioni del discorso. Il risultato dell'applicazione di macro-strategie trova la sua rappresentazione semantica astratta nella macro-struttura del testo, la quale rappresenta la mappa di tutte le relazioni riguardanti la coerenza globale. Come vedremo fra breve, tuttavia, le macro-strutture non sono le uniche forme di rappresentazione globale del testo, poiché i nostri due Autori descrivono anche un tipo di strategia che conduce all'elaborazione di un altro tipo di mappa cognitiva del testo, che definiscono *super-struttura*.

Le macro-strategie possono essere a loro volta di due tipi: *contestuali* e *testuali*.

Le *strategie contestuali* sono finalizzate essenzialmente ad individuare l'argomento o tema centrale del discorso (*topic* dell'intero testo o di un suo ampio frammento). Come si è visto, ad ogni punto della lettura del testo, il lettore ha solo una quota parziale di informazione a disposizione per poter identificare correttamente il *topic*, informazione conseguita tramite processi di tipo *bottom-up*. Egli formula dunque ipotesi intorno all'argomento formulando una macro-proposizione con valore provvisorio e la utilizza come "chiave" per la comprensione delle frasi che seguono, ossia per ricostruire la coerenza semantica di queste con le precedenti, tramite un processo *top-down*, elaborando delle aspettative sul testo. A loro volta le informazioni assimilate tramite le nuove frasi lette consentiranno di confermare l'ipotesi elaborata (nuovo processo *bottom-up*). La formulazione di ipotesi ed aspettative plausibili sul tema fondamentale, necessaria ai fini della comprensione, è generalmente resa possibile dal fatto che sussistono conoscenze, credenze, stereotipi condivisi da autore e lettore, ossia dal fatto che le informazioni inizialmente assimilate si inseriscono in "pacchetti di conoscenze" già strutturati nella mente del lettore. Se stiamo leggendo una favola, per esempio, possiamo attenderci ragionevolmente che essa abbia un lieto fine ("vissero felici e contenti"), in quanto sappiamo che la struttura narrativa caratteristica delle fiabe prevede una conclusione di questo tipo, e dunque elaboreremo sin

dall'inizio un'aspettativa che ci induce ad accettare come più probabili alcune ipotesi sulle azioni che successivamente compiranno i personaggi ed escluderne altre. Le strategie contestuali consistono dunque essenzialmente nell'elaborazione di ipotesi ed aspettative sul testo e si fondano prevalentemente sulle nostre conoscenze generali sul mondo, sulla nostra competenza nella materia specifica e inoltre sulle nostre meta-conoscenze intorno alle caratteristiche generali di certi generi testuali (KINTSCH, VAN DIJK, 1983, pp. 196-201).

Mentre le macro-strategie contestuali provvedono all'elaborazione di anticipazioni sui temi sviluppati successivamente nel testo, quelle testuali presiedono invece a decisioni relative al tema attuale.

Le *strategie testuali* si suddividono a loro volta in cinque categorie fondamentali.

1. La prima categoria è quella che concerne l'utilizzazione di *segnali* (o *indizi*) di struttura. I testi sono in genere provvisti di indizi di questo tipo che vengono usati dall'autore proprio al fine di facilitare l'identificazione del tema e l'organizzazione mnemonico-cognitiva del discorso. Segnali di struttura sono ad esempio i titoli (del testo, di capitoli e paragrafi, a margine dei capoversi ecc.), le frasi topicali (cfr. *supra*, § 2.4), gli organizzatori anticipati (del tipo "Il problema che stiamo esaminando presenta tre aspetti. Tratteremo dapprima..., successivamente..., infine..."), i riepiloghi (*Ivi*, pp 201-2).

2. Un'altra categoria di macro-strategie è quella relativa all'uso delle "marcature di cambio di argomento" ai fini dell'organizzazione cognitiva del testo. La suddivisione in paragrafi e quella dei paragrafi in capoversi sono indicatori di questo tipo, che facilitano il lettore nello stabilire delimitazioni di contiguità semantica e di conseguenza nell'elaborazione delle macro-proposizioni (ogni macro-proposizione, per esempio, elaborata al fine di "dominare" il significato di un capoverso di testo) (*Ivi*, p. 204).

3. Un'ulteriore categoria di macro-strategie testuali è quella delle strategie *sintattiche*. Queste sono utilizzate prevalentemente per individuare, tramite la ricognizione di particolari indicatori sintattici, la rilevanza a livello locale di determinati elementi e solo secondariamente ed indirettamente anche l'importanza a livello globale. In molti casi però gli indicatori sintattici sono utili anche a tale livello. La strategia più frequentemente usata per ricostruire topics a livello globale mediante indicatori sintattici è di tipo cumulativo: se lo stesso oggetto, o concetto, o personaggio di una storia viene utilizzato ricorrentemente quale *topic* proposizionale, il lettore ne inferisce che si tratta di un elemento che ha rilevanza a livello globale del testo e tenderà quindi a collegarlo semanticamente al tema generale (*Ivi*, p. 203).

4. Un'altra categoria ancora è quella delle strategie *semantiche*. Sono queste le strategie eminentemente atte ad elaborare le macro-strutture tramite l'individuazione dei nessi che esprimono la coerenza del testo a livello globale e la formulazione di conseguenti macro-proposizioni (*Ivi*, pp. 203-6).

5. Kintsch e van Dijk descrivono infine un'ultima categoria di macro-strategie, definite strategie *schematiche*. Essi osservano infatti come, oltre alla struttura che organizza i contenuti del testo, occorre ipotizzare anche l'esistenza di un'altra struttura, riguardante l'organizzazione delle sue diverse parti, che, come si è anticipato, essi definiscono *superstruttura*. Ogni tipo o genere particolare di testo possiede infatti una sua organizzazione delle informazioni caratteristica, che talvolta è improntata a schemi canonici e retorici e si esprime in relazioni semantiche fra le diverse parti. Un saggio o relazione scientifica, per esempio, si aprirà con la definizione del problema, proseguirà con l'esplicitazione delle ipotesi sottese alla ricerca e poi con l'esibizione delle prove sperimentali, per concludersi con l'illustrazione dei risultati. Anche i testi di natura argomentativa rispondono a schemi caratteristici di questo tipo. Un testo siffatto, ad esempio, potrà aprirsi con l'enunciazione della tesi da dimostrare, proseguirà con la considerazione di tesi contrastanti e procederà a confutarle, per enucleare poi le contro-argomentazioni a sostegno della tesi che si intende dimostrare. Le strutture caratteristiche dell'argomentazione sono state in particolare approfondite nel noto lavoro di PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1958<sup>25</sup>. I testi narrativi, poi, possiedono particolari caratteristiche strutturali che dipendono dal genere letterario specifico e sono legate ai moduli di ben definiti filoni della tradizione letteraria. Queste strutture sono state analizzate, in epoca moderna, da una corrente di studi di letteratura il cui iniziatore può essere considerato PROPP (1928).

L'applicazione di tutto questo insieme di strategie per la comprensione di un testo ha luogo, secondo Kintsch e van Dijk, applicando quattro regole di ordine generale, che essi definiscono *macro-regole*.

Macro-regola 1. **CANCELLAZIONE**. Tutte le informazioni che dal punto di vista della distribuzione dell'informazione vengono identificate come aventi rilevanza accessoria oppure come ridondanti rispetto a informazioni già presentate, vengono eliminate dalla rappresentazione semantica. Come si è visto, infatti, nella memorizzazione di un testo tendono ad essere immagazzinate a lungo termine solo le proposizioni presenti ai livelli più alti della macro-struttura, mentre quelle di livello inferiore tendono più facilmente all'oblio.

---

<sup>25</sup> Un interessante studio sui testi di natura argomentativa e sugli approcci didattici per migliorarne le capacità di comprensione ed analisi è rappresentato da Colombo (1992).

Macro-regola 2. **GENERALIZZAZIONE**. Le proposizioni topicali, se presenti, vengono assunte come più rilevanti perché in grado di sintetizzare il contenuto di ampie porzioni di testo, rappresentando il “comun-denominatore” di più informazioni. Quando tali proposizioni non sono esplicitate nel testo, viene costruita una macro-proposizione che sintetizza, eliminandole, più proposizioni di superficie.

Macro-regola 3. **COSTRUZIONE**. Tutte le informazioni che possono essere integrate o compattate in virtù di una loro relazione semantica, conducono alla costruzione di una macro-proposizione in cui le informazioni si integrano. È il caso della macro-proposizione “la madre riscalda e cura i piccoli” nella macro-struttura del primo capoverso del brano “Tra genitori e figli”.

Macro-regola 4. **ZERO (SELEZIONE)**. Le informazioni che, ad un’analisi compiuta anche al livello strutturale più elevato (grazie a indizi di struttura e a strategie schematiche) risultano topicali di ampie parti di testo, non vengono né cancellate né elaborate, ma selezionate integralmente. Rappresenta, in pratica, il caso in cui nessuna delle tre regole precedenti viene applicata, in quanto l’informazione non ha bisogno di essere processata, ma viene immagazzinata così come è rinvenuta, in quanto, in pratica, rappresenta il risultato di un’elaborazione già compiuta dall’autore. (KINTSCH, VAN DIJK, 1983, pp. 15-16, 190)

In calce a questo paragrafo riportiamo la macro-struttura completa del brano “Tra genitori e figli”, indicando le macro-proposizioni di primo e secondo livello e le relative macro-regole applicate per elaborarle (tab. 7) e lasciando vuote invece le caselle riguardanti i livelli inferiori (organizzazione gerarchica delle proposizioni e proposizioni inferite), che il lettore stesso potrà, se desidera, completare, allo scopo di verificare in forma operativa la comprensione del modello presentato, basandosi sull’analisi da noi già compiuta relativamente al primo capoverso. In un’ulteriore tabella (n. 8) riportiamo invece la super-struttura del testo, ottenuta suddividendo l’articolo nelle sue diverse parti, cioè in blocchi di testo che rivestono funzioni diverse ai fini dell’organizzazione complessiva dell’informazione. Questi due prodotti dell’analisi di un testo presentati a titolo esemplificativo possono essere utilizzati quali griglie-modello per eseguire l’analisi dettagliata e completa di testi da utilizzare a scopi didattici o per elaborare prove finalizzate alla misurazione delle capacità di comprensione della lettura dei nostri allievi. Nel capitolo successivo, a questo stesso scopo, sarà invece presentata una scheda semplificata, di più agevole impiego, in cui registrare in forma sintetica ed essenziale i risultati dell’analisi di un testo compiuta seguendo il modello della comprensione che abbiamo qui illustrato.

**Tabella 7: Macro-struttura completa del brano “Tra genitori e figli”**

Frasese	Base Testuale	Macro-regole applicate	Macro-proposizioni provvisorie Livello1	Macro-regole applicate	Macro-proposizioni provvisorie Livello 2	Indizi di struttura e rilevanza	Conoscenze e credenze collegate	Inferenze
F1	Uno zoologo canadese ha studiato il caso delle volpi rosse.	Livello 1 1.(STUDIARE, ZOOLOGO, CASO) Livello 2 1.(RIGUARDARE, CASO, VOLPI) Livello 3 1.(ESSERE, VOLPI, ROSSE)	M1 (STUDIARE, ZOOLOGO, CURE PARENTALI (DELLE VOLPI))	SELEZIONE				Livello 1 I1. (CASO=CURE PARENTALI)
F2	Fa ancora freddo in Canada, quando i piccoli, cinque in media, vengono al mondo verso la fine di marzo o i primi di aprile.	Livello 1 1.(QUANDO (NASCERE, PICCOLI), ((ANCORA) FARE FREDDO)) Livello 2 1.(tempo = FINE MESE MARZO – INIZIO MESE APRILE) 2.(luogo = CANADA) 3.(ESSERE (MEDIAM.), PICCOLI, CINQUE)		CANCELLAZIONE			I cuccioli neonati sono indifesi dalle insidie, dal freddo e dalle malattie e quindi necessitano di cure parentali.	Livello 1 I1.(CAUSA (NON(AVERE, PICCOLI, PROTEZIONE (DAL FREDDO))), (SOFFRIRE, PICCOLI, FREDDO)) I2. (NECESSITARE, PICCOLI, CALORE)



F3	La madre li avvolge nella sua calda pelliccia, quasi una termocoperta vivente.	<p>Livello 1</p> <p>1.(AVVOLGERE (IN PELLICCIA), MADRE, PICCOLI)</p> <p>Livello 2</p> <p>1. (ESSERE, PELLICCIA, CALDA) 2.(QUASI-IDENTITA', PELLICCIA, TERMOCOPERTA)</p> <p>Livello 3</p> <p>1.(ESSERE, TERMOCOPERTA, VIVENTE)</p>	GENERALIZZAZIONE	M2 (RISCALDARE, MADRE, PICCOLI)	COSTRUZIONE	MP2 (RISCALDARE+ CURARE, MADRE, PICCOLI)		
F4	Per due settimane non si allontana da loro, li allatta, li striglia, li lecca, si mangia persino i loro escrementi per mantenere pulita la tana.	<p>Livello 1</p> <p>1. (durata= 2 SETTIMANE), (NON ALLONTANARSI, MADRE, DA PICCOLI)</p> <p>2.(ALLATTARE, MADRE, PICCOLI)</p> <p>3.(STRIGLIARE, MADRE, PICCOLI)</p> <p>4.(LECCARE, MADRE, PICCOLI)</p> <p>5.(SCOPO (MANTENERE PULITA, MADRE, TANA)), (MANGIARE, MADRE, EScrementI (DI PICCOLI))</p>	GENERALIZZAZIONE	M4 (CURARE, MADRE, PICCOLI)				

F5	Quando hanno una dozzina di giorni, i volpacchiotti aprono finalmente gli occhi, le piccole orecchie incominciano a percepire i suoni ed entra in funzione il loro sistema termoregolatore.		GENERALIZ- ZAZIONE	A 12 giorni i cuccioli sono più autonomi	A 12 giorni i cuccioli sono più autonomi e quindi la madre può allontanarsi per procurare il cibo.				
F6	Allora la madre si decide ad abbandonarli per riprendere le sue battute di caccia, pur tomando a intervalli regolari nella tana per la poppata.		GENERALIZ- ZAZIONE	La madre può allontanarsi per procurare il cibo		COSTRU- ZIONE		Leccare, strigliare ed eliminare gli escrementi sono pratiche profilattiche perché esistono germi patogeni per i cuccioli che provengono dai parassiti ecc.	II. (NECESSITARE, PICCOLI, PROTEZIONE E CURE)

F7	Verso la terza settimana i cuccioli, cui sono spuntati i denti di latte, possono provare il gusto di affondarli nella carne di un coniglio appena ucciso dalla madre.					GENERALIZAZIONE	Alla terza settimana i cuccioli hanno i denti e perciò sono svezzati				
F8	Ma è a questo punto che tra quei volpacchiotti, così graziosi e apparentemente così fragili, si scatenano lotte furibonde per l'accesso al cibo e si stabilisce tra loro una precisa gerarchia.					GENERALIZAZIONE	I cuccioli lottano fra loro per ottenere il cibo e stabiliscono una gerarchia				
F9	Il cucciolo dominante fa la parte del leone.					SELEZIONE					

F10	Arraffa il boccone più grosso e cerca anche di derubare spudoratamente il fratello che lo segue nella scala gerarchica.		CANCEL- LAZIONE						
F11	Questi a sua volta si rifà con quello a lui sottomesso, e così via.		CANCEL- LAZIONE						
F12	Va da sé che i più deboli rimangono a bocca asciutta e muiono di fame.		SELEZIONE						
F13	Né la madre né il padre si sognano di intervenire in loro favore.		SELEZIONE						

**Tabella 8:** Super-struttura del brano “Tra genitori e figli”

**TITOLO**  
**Tra genitori e figli**

*Indica il tema centrale ma in forma non neutrale, alludendo al contrasto che verrà posto in evidenza: a) i genitori (la madre) dedicano ogni energia alla cura della prole nel primo periodo neo-natale; b) tuttavia, in un secondo momento, non intervengono in difesa dei più deboli e li lasciano morire, in accordo con una legge biologico-evolutiva di “sopravvivenza del più adatto” (quest’ultima informazione è implicita e deve essere aggiunta per inferenza dal lettore)*

**INTRODUZIONE AL TEMA CENTRALE**

*“Cure parentali nelle volpi rosse”*

Uno zoologo canadese ha studiato il caso (= CURE PARENTALI) delle volpi rosse

**SVILUPPO DEL TEMA**

**PRIMA INFORMAZIONE FONDAMENTALE:**

*Nel primo periodo di vita la madre ha la massima cura dei cuccioli e li protegge da ogni insidia.*

Fa ancora freddo in Canada, quando i piccoli, cinque in media, vengono al mondo verso la fine di marzo o i primi di aprile. La madre li avvolge nella sua calda pelliccia, quasi una termocoperta vivente. Per due settimane non si allontana da loro, li allatta, li striglia, li lecca, si mangia persino i loro escrementi per mantenere pulita la tana.



**SVILUPPO DELLA PRIMA INFORMAZIONE:**

*Dopo un certo tempo, quando i cuccioli sono un poco più indipendenti, la madre può allontanarsi da loro, ma continua comunque a curarli e proteggerli.*

Quando hanno una dozzina di giorni, i volpacchiotti aprono finalmente gli occhi, le piccole orecchie incominciano a percepire i suoni ed entra in

**SECONDA INFORMAZIONE FONDAMENTALE:**

*Dopo un ulteriore tempo, quando sono quasi del tutto indipendenti, i cuccioli manifestano atteggiamenti aggressivi reciproci per ottenere il cibo.*

Verso la terza settimana i piccoli, cui sono spuntati i denti di latte, possono provare il gusto di affondarli nella carne di un coniglio appena ucciso dalla madre. Ma è a questo punto che tra quei volpacchiotti, così graziosi e apparentemente così fragili, si scatenano lotte furibonde per l’accesso al cibo e si stabilisce tra loro una precisa gerarchia.



**SVILUPPO DELLA SECONDA INFORMAZIONE:**

*Si sviluppa una gerarchia fra i cuccioli, sulla cui base si stabilisce chi si nutre e chi no.*

funzione il loro sistema termoregolatore. Allora la madre si decide ad abbandonarli per riprendere le sue battute di caccia, pur tornando a intervalli regolari nella tana per la poppata.

Il cucciolo dominante fa la parte del leone. Arraffa il boccone più grosso e cerca anche di derubare spudoratamente il fratello che lo segue nella scala gerarchica. Questi a sua volta si rifà con quello a lui sottomesso, e così via.



**CONSEGUENZA:**

*I piccoli più deboli muoiono.*

Va da sé che i più deboli rimangono a bocca asciutta e muoiono di fame.

**INFORMAZIONE finale:**

*I genitori non proteggono più i loro cuccioli e lasciano che si uccidano.*

Né la madre né il padre si sognano di intervenire in loro favore.



**CONCLUSIONE IMPLICITA:**

*Vi è un contrasto fra il primo comportamento (prima informazione) e il secondo (seconda informazione).*

#### 4.5. *Gli ostacoli alla comprensione*

Il modello di Kintsch e Van Dijk, come altri modelli cognitivi della comprensione del discorso, rappresenta un tentativo di rendere conto di come abbia luogo la comprensione in condizioni standard e rispetto ad un lettore-tipo. Tale modello implica, cioè, un certo grado di astrazione dalle situazioni reali di lettura, postulando condizioni ideali ed un lettore ideale, ossia, in altri termini, descrivendo ciò che accade quando la comunicazione fra parlante/autore e ascoltatore/lettore ha luogo efficacemente. Affinché il modello rappresenti una descrizione-spiegazione adeguata del processo di comprensione, infatti, occorre assumere che i due protagonisti dell'atto comunicativo possiedano all'incirca pari padronanza della stessa lingua e condividano approssimativamente le stesse conoscenze generali sul mondo ed eventualmente sull'argomento specifico trattato dal testo.

Questo insieme di condizioni ideali non sussistono tuttavia necessariamente nei processi di comunicazione reale. Spesso parlante/autore e interlocutore/lettore non possiedono affatto la stessa competenza comunicativa, vale a dire il

medesimo grado di padronanza generale della lingua, né le stesse conoscenze generali sul mondo o specifiche sull'argomento. I lettori, in relazione a queste diverse caratteristiche, possono essere più o meno "abili" od "esperti" ed il loro diverso grado di abilità influenzerà in misura decisiva l'efficacia della comunicazione (ossia l'esito positivo del processo di comprensione).

LUMBELLI (1989) ha evidenziato come in molti casi la comunicazione rappresenti un processo *asimmetrico*, nel quale, cioè, il parlante o autore possiede una padronanza del codice ed un corpo di conoscenze superiori a quelle dell'ascoltatore o lettore (ossia, in altri termini, il primo è un lettore esperto mentre il secondo non lo è).

Questa condizione si ha tipicamente quando il parlante o il testo esercitano una funzione didattica o divulgativa, situazione in cui il dislivello nella padronanza del codice e conoscenza della materia fra parlante/autore e interlocutore/lettore assume enormi proporzioni.

La comprensione, in ultima analisi, non può essere riguardata come un processo automatico, ma come un processo il cui esito è anche funzione delle capacità del lettore. Soprattutto se affrontiamo l'analisi dei processi di comprensione per scopi legati all'attività di apprendimento/insegnamento, pertanto, occorre tener conto di questa fondamentale variabile che determina il successo o l'insuccesso della comunicazione.

Quando un testo/discorso ha funzione didattica o divulgativa, come nel caso dell'insegnante che spiega ai suoi alunni o di un libro di testo, il parlante/autore, consapevole dei suoi scopi, cercherà di adattare la complessità del testo che produce al grado di capacità di comprensione del suo fruitore. I testi didattici e divulgativi si caratterizzano come tali, infatti, proprio in ragione della loro finalità fondamentale di colmare in uno specifico ambito il dislivello di conoscenza fra autore e lettore e quindi per il fatto di attuare tutta una serie di espedienti atti a facilitare le strategie utilizzate dal lettore poco esperto ai fini di una comprensione efficace.

Lumbelli ha però mostrato come sovente tali espedienti sortiscano effetti paradossali, fungendo di fatto da ostacoli alla comprensione invece che da mezzi per favorirla.

L'Autrice ha impiegato in varie ricerche un procedimento che consiste nel richiedere ai lettori inesperti (in massima parte bambini e pre-adolescenti) di rivelare che cosa accade nella loro mente mentre si sforzano di comprendere un testo per loro difficile, invitandoli cioè a "pensare ad alta voce" per svelare le strategie di comprensione attuate. Per tale via Lumbelli è pervenuta ad individuare alcune categorie di ostacoli alla comprensione che tipicamente si possono rinvenire nei testi di natura didattica e divulgativa e che presentiamo in forma riassuntiva nella tabella 9.

**Tabella 9:** *I nodi della comprensione* (Lumbelli, 1989, pp. 43-88)

### **I sette nodi della comprensione**

I primi tre sono effetti paradossali dell'intenzione di farsi capire, i rimanenti quattro effetti negativi ai fini della comprensione derivanti da preoccupazioni di correttezza formale o di eleganza stilistica dell'autore.

#### **1. Aggiunta relativizzante**

Si tratta di una o più frasi "incistate" nel testo (per inciso, fra parentesi o trattini ecc.) con lo scopo di attenuare il valore e/o la portata di quanto affermato. Per il lettore poco esperto "l'inciso è destinato a rimanere ermetico o tutt'al più a gettare un'ombra di confusione sulle informazioni ricavate dal testo (pp. 44-5).

#### **2. Esempio difficile**

È un esempio prodotto con lo scopo di rendere più accessibili al lettore concetti generali, ma la formulazione verbale con cui viene prodotto non è adeguata al livello di competenza del lettore e dunque aggiunge un ulteriore ostacolo alla comprensione.

#### **3. Aggiunta problematizzante**

Si tratta, come nel primo caso, di un inciso che ha lo scopo di rendere più chiaro il contenuto precedente precisandone il significato più specifico o escludendo qualche interpretazione. Anche in questo caso, se il lettore non possiede le conoscenze necessarie a cogliere il senso dell'inciso, si aggiunge invece che eliminare un ostacolo alla comprensione.

#### **4. Identità ostacolata**

Consiste nell'uso di un'espressione co-referenziale ad una già usata per evitarne una nuova occorrenza, ricorrendo soprattutto a figure retoriche come metafora, metonimia, antonomasia ecc., oppure a perifrasi, che ha per effetto di ostacolare il riconoscimento dell'identità di referenza.

#### **5. Nesso mal segnalato**

Viene utilizzato un nesso sintattico (coordinante o subordinante) tramite un connettivo che non rende evidente al lettore poco esperto il legame fra i due elementi connessi e quindi gli appare incongruente oppure gli richiede di integrare l'informazione aggiungendo un elemento ulteriore che li legghi.

#### **6. Nesso non segnalato**

Riguarda quelle situazioni in cui "una o più frasi che veicolano un determinato contenuto informativo sono seguite da altre frasi, che forniscono nuove informazioni, *senza che sia dato alcun indizio sintattico del rapporto* tra queste ultime informazioni e quelle precedenti" e che quindi non viene colto dal lettore inesperto (p. 48).



### **7. Nesso distanziato**

Si tratta di due informazioni che hanno fra loro una certa relazione e che però vengono eccessivamente distanziate, con l'esito di impedire che il nesso venga colto dal lettore inesperto.

L'analisi di un testo al fine di rilevare gli ostacoli alla comprensione e di "smascherare" gli effetti paradossali dell'intenzione dell'autore di andare incontro al lettore, tramite l'applicazione delle categorie proposte dalla Lumbelli, risulta particolarmente utile per integrare il procedimento di analisi proposto nelle parti precedenti. L'identificazione e registrazione di particolari nodi della comprensione di un testo può infatti servire a rinvenire i passaggi particolarmente intricati e "problematici" per il lettore inesperto, sui quali elaborare eventualmente alcuni degli item della prova di comprensione della lettura di quel testo che si intende allestire e sottoporre agli alunni. La diagnosi della comprensibilità dei testi, su questo piano, risulta particolarmente efficace, però, soprattutto se condotta seguendo il metodo proposto dalla Lumbelli, avendo cioè modo di "osservare" i processi mentali di "comprensione mancata" posti in atto dagli alunni, mediante l'esplicitazione da parte di questi ultimi del percorso seguito per giungere a conclusioni errate sulle intenzioni comunicative dell'autore. Osservazioni di questo tipo sui singoli alunni ed i conseguenti interventi finalizzati a renderli consapevoli degli errori di interpretazione del testo – argomento su cui ci si soffermerà nuovamente nella parte successiva (cfr. cap. 2, § 2.3) – rappresentano una pratica estremamente importante in vista della finalità di migliorare gradualmente e costantemente le capacità di comprensione dei nostri studenti. Questa finalità riveste una rilevanza fondamentale in qualunque fase del processo educativo in quanto, nella misura in cui il testo scritto rappresenta nella massima parte delle discipline il veicolo principale dell'apprendimento, la lettura si configura nel sistema educativo vigente come una *abilità di studio* di importanza centrale, una capacità trasversale alle delimitazioni disciplinari, atta a rendere gli studenti sempre più autonomi ed autosufficienti nel loro rapporto con il sapere, ciò che rappresenta senza dubbio una delle mete più ambiziose che l'attività educativa possa perfiggersi.

## Proposta di una tassonomia delle tipologie di testi

di *Emilio Lastrucci*

### Premessa

Presento qui, in estrema sintesi, una tipologia testuale che, alla luce degli sviluppi della ricerca in ambito semiologico e logico-linguistico, aggiorna e rivede, ampliando il ventaglio dei tipi, le suddivisioni tradizionali, fondamentalmente basate sul modello proposto da BENVENISTE (1966) e poi su quelli sviluppati da WERLICH (1982) e da SABATINI (1990, 1999). Tale strumento è il risultato di un lavoro di ricerca condotto negli ultimi anni da chi scrive e finalizzato soprattutto ad offrire, sulla base dell'elaborazione di un modello teorico di natura psicolinguistica, un kit di strumenti per l'analisi di testi a fini didattici (sviluppo nei discenti delle competenze connesse alla comprensione dei testi), valutativi (costruzione di prove di comprensione della lettura) e di ricerca. Annessa alla tipologia testuale è, infatti, una griglia per l'analisi dei testi (presentata insieme alla tipologia nella relazione al convegno SIRD del 13-14 giugno 2018<sup>1</sup> ed in questo libro illustrata nel quinto capitolo), destinata soprattutto agli insegnanti, da impiegare per la formazione e l'accertamento delle capacità di comprensione della lettura.

### 1. I generi testuali

Sulla base della loro funzione ai fini comunicativi la grande maggioranza dei testi, secondo una inveterata tradizione, può essere ricondotta a tre grandi categorie.

**1. Testi informativi.** Si tratta di quei testi la cui funzione fondamentale è quella di comunicare informazioni o conoscenze e quindi di accrescere il sapere del destinatario e colmare spazi di conoscenza. Appartengono a tale categoria

---

<sup>1</sup> Cfr. E. Lastrucci, *Proposta di una tipologia testuale ad uso didattico, valutativo e di ricerca*, in P. Lucisano (a cura di), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2019, p. 393 sgg.

tanto un articolo di cronaca di un quotidiano quanto un trattato scientifico o un manuale scolastico. All'interno di questa ampia categoria si possono individuare poi sotto-categorie più specifiche, fra cui le più importanti appaiono le due seguenti.

1.1 **Testi descrittivi.** Sono quelli che hanno lo scopo di descrivere oggetti, fatti, fenomeni ecc, tramite un procedimento che consiste nel presentare l'informazione in modo analitico secondo un preciso ordine.

1.2 **Testi espositivi.** Hanno una struttura del tutto analoga ai precedenti, presentando in forma ordinata, invece che oggetti o fatti, concetti o principi.

**2. Testi argomentativi.** Sono quei testi che hanno la funzione di valutare la verità o falsità di idee e convinzioni, tramite lo svolgimento, l'analisi ed il confronto delle argomentazioni che sostengono determinati punti di vista. Una particolare categoria di testi da considerare come una sotto-classe dei testi argomentativi è quella dei testi **persuasivi**, che assolvono lo scopo di favorire l'accettazione di particolari idee o punti di vista da parte dei destinatari. La maggioranza degli autori ritiene che tutti i testi argomentativi abbiano funzione persuasiva e pertanto identifica le due categorie, riconoscendo tutt'al più differenze nel grado con cui lo scopo persuasivo è reso manifesto. Non vi è dubbio, in effetti, che nella generalità dei casi e per inveterata tradizione l'argomentazione viene praticamente impiegata con lo scopo di dimostrare una tesi o perorare una causa e quindi di indurre l'interlocutore a convertirvisi alle nostre convinzioni oppure (se già dalla nostra parte) a rafforzarle, per cui l'attività dell'argomentare e quella del persuadere tendono in linea di massima ad identificarsi. A nostro giudizio occorre tuttavia non escludere la possibilità che un testo presenti in forma almeno tendenzialmente equilibrata ed obiettiva punti di vista differenti, e quindi possieda una chiara struttura argomentativa, senza tuttavia esercitare intenzionalmente una funzione persuasiva. Occorre inoltre riconoscere una funzione persuasiva anche ad alcuni tipi di testo che non possiedono una struttura di tipo argomentativo vera e propria, con i suoi complessi ed articolati legami logici, come per esempio i messaggi pubblicitari e di propaganda, che fondano la loro capacità di persuasione (anche quando di tipo non occulto) sulla possibilità di richiamare in forma immediata sentimenti o bisogni del fruitore o di favorire l'associazione diretta con principi o valori cui si presume la massa dei destinatari aderisca o con stati d'animo a cui gli stessi sono ritenuti particolarmente sensibili. Si potrebbe addirittura concepire lo slogan come un genere testuale a sé e del tutto specifico, caratterizzato da sinteticità ed elevato impatto emotivo e carica suggestiva/impressiva, retaggio di quel pensiero formulaico che W. ORG (1982) identifica come caratteristico dell'oralità primaria.

**2. Testi narrativi.** Sono quei testi che hanno la funzione di raccontare storie, reali o immaginarie, e sono perciò strutturati prevalentemente come sequenze di avvenimenti ed azioni.

Alcuni autori riconoscono anche l'esistenza di un'ulteriore classe specifica, quella dei testi cosiddetti **pragmatici**, la cui funzione è legata ad un contesto e ad uno scopo molto particolari e definiti. A tale categoria vengono ricondotti, ad esempio, avvisi, bandi, tabelle, elenchi, istruzioni per l'uso, mappe, calendari, ricette ecc. Da un punto di vista logico-concettuale non vi è alcuna necessità di considerare i testi "pragmatici" come una categoria specifica, in quanto tutti i testi di questo tipo possono in realtà essere annoverati, tutt'al più come una particolare sotto-classe, nella categoria generale dei testi informativi. In massima parte i testi pragmatici sono infatti testi di tipo informativo il cui contenuto è un messaggio particolarmente condensato e che deve avere efficacia diretta ed immediata sul piano dell'azione. Essi, perciò, in luogo dell'ordinaria sequenziazione lineare dell'informazione, fanno in genere uso di modalità di organizzazione e presentazione molto schematiche e sintetiche, spesso ricorrendo all'ausilio di artifici grafici ed iconici. Considerare i testi che possiedono tali caratteristiche come una classe a sé può nondimeno conservare una sua utilità sul piano più pratico e specialmente su quello didattico, per distinguerli dai testi con struttura lineare e con scopi più complessi e meno immediati. Sul piano didattico questa distinzione è importante perché la comprensione dei testi di questa natura chiama in gioco abilità aggiuntive rispetto a quelle implicate nella comprensione dei testi lineari, abilità che hanno una importante funzione ai fini della alfabetizzazione strumentale. La consultazione di un calendario o di un elenco telefonico, ad esempio, chiama in gioco la capacità di reperire un dato informativo in una struttura organizzata secondo un qualche criterio (di ordine numerico, o alfabetico o di altro tipo), di cui bisogna possedere padronanza attiva per poter fruire dell'informazione che ci occorre<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> La categoria dei testi pragmatici (insieme a quelle dei testi narrativi e dei testi informativi) è stata impiegata in particolare per classificare alcuni testi utilizzati nell'indagine comparativa internazionale IEA-SAL (Studio Alfabetizzazione Lettura) sui livelli di alfabetizzazione condotta nel periodo 1988-93, muovendo dall'ipotesi che il grado di alfabetismo definito in termini funzionali sia preferenzialmente misurato tramite la verifica della competenza in tali tipi di testo: cfr. LUNDBERG & LYNNÄYLÄ, 1992, pp. 1-6; ELLEY, 1992, pp. 1-4. L'impostazione delle prove utilizzate nella ricerca ha come principali riferimenti teorici BRUNER, 1986; PEARSON et alii, 1992, LUNDBERG, 1991. Una tipologia di testi, più complessa, realizzata per scopi analoghi è quella elaborata per identificare i diversi tipi di composizione scritta, al fine di verificare comparativamente il possesso da parte degli studenti di tale capacità, nella precedente indagine internazionale IEA-IPS (Indagine sulla Produzione Scritta): cfr. VAHAPÄSSI, 1982.

Un'altra grande categoria di testi che per varie ragioni devono essere annoverati in una classe distinta sono quelli costruiti con enunciati di natura **performativa**, o per meglio dire che rivestono una funzione performativa in senso stretto. La caratteristica distintiva di questi testi sembra tuttavia consistere unicamente nel fatto di essere legati ad un contesto più specifico e di essere più espressamente rivolti al loro scopo, cioè di rivelare in forma più manifesta caratteristiche che, come si è visto, riguardano in generale qualunque testo o discorso. Qualsiasi testo, infatti, a seconda della sua funzione comunicativa peculiare (del suo specifico performativo), risulta in qualche misura collegato alla prassi: anche un testo poetico-letterario, nella misura in cui è in grado di suscitare emozioni o di stimolare la riflessione, produrrà conseguenze, per quanto remote, nella condotta di colui che ne fruisce. Gli enunciati (e di conseguenza testi) di natura performativa hanno tuttavia, (come meglio vedremo nel Cap. 9, § 6), la caratteristica di identificarsi con un'azione del parlante: chi produce l'enunciato fa qualcosa dicendo. Un sacerdote od un pubblico ufficiale, ad esempio, pronunciando la frase "Io vi dichiaro marito e moglie" compie, mediante l'enunciazione, l'atto di sposare. Ciascuna categoria particolare di testi di questo tipo ha sotto tale rispetto una sua funzione specifica, che è opportuno distinguere da quella rivestita dalle tre categorie principali di testi generalmente riconosciute (informativa, narrativa e argomentativa).

Un tipo molto importante di testi che appartengono a questa ampia categoria è quella dei testi con funzione **normativa**, come è il caso dei testi con valore giuridico o burocratico. Questi testi sono generalmente composti di enunciati traducibili in una forma normale del tipo "Si dispone che...". Una particolare sotto-categoria – che non esaurisce, come molti autori classici sostenevano, l'intera classe dei testi normativi – è quella dei testi con funzione **imperativa**, di comando o di divieto. Esempi elementari di enunciati con questa funzione sono "Vietato calpestare le aiuole", "Obliterare il certificato di viaggio prima della fermata successiva a quella di salita", "Si fa obbligo di...". Un'altra categoria di testi costruiti con enunciati di natura performativa, che bisogna distinguere dalla precedente, è quella dei testi composti di enunciati con funzione **esortativa**, del tipo "Si prega di non fumare". Alcuni autori annoverano le categorie che abbiamo descritto in una classe generale di testi detti **regolativi**, la cui funzione è di stabilire/enunciare regole di condotta per i destinatari. Esistono poi altri tipi ancora di funzioni che ci permettono di isolare classi specifiche di enunciati performativi. Sotto un profilo teorico, cioè di esigenze legate all'ordine concettuale, è opportuno operare distinzioni chiare fra i diversi tipi di enunciati (e quindi di testi) performativi, operazione che tuttavia conduce ad una classificazione molto particolareggiata e dunque forse troppo complessa per le esigenze didattiche. Su

quest'ultimo piano è importante soprattutto chiarire quali tipi particolari e caratteristici di difficoltà rivelino le diverse categorie specifiche di testi in rapporto alla loro funzione ed al loro contenuto. Vi sono tipi di testo, come quelli di natura giuridico-normativa, che rivelano una particolare complessità di struttura e densità terminologico-concettuale, cosicché la loro fruizione comporta difficoltà notevoli per i lettori poco esperti (cfr. in proposito LASTRUCCI, VIANA, 1991).

Tutti i tipi di testo sin qui descritti costituiscono testi in forma ordinaria di prosa. Ai fini una classificazione più generale vanno naturalmente considerati anche i testi di natura **poetica**, che oltre che per la funzione si distinguono essenzialmente da tutti gli altri per la loro particolare struttura.

Un criterio per categorizzare i testi consiste nel classificarli in funzione del grado di vincolo oppure di libertà che implicano, ossia nella quantità di apertura all'interpretazione (e quindi di "partecipazione") che consentono al lettore. Seguendo questo criterio si può elaborare una tassonomia basata su una gamma di gradi di vincolo (o limite) all'interpretazione (cfr. ECO, 1990). Ad un estremo, come testi massimamente vincolanti, si collocano quelli di natura scientifica, i quali fanno tipicamente uso, in particolare, di termini tecnici rigidamente codificati, e quindi di significato univoco, e di una struttura logico-dimostrativa altrettanto rigorosa, in quanto mirata a discernere rigidamente ciò che vero da ciò che è falso. Altrettanto vincolanti risultano i testi di natura normativa, i quali, pur trattando una materia molto diversa da quella che trattano i primi, possiedono una analoga rigidità terminologica ed argomentativa in quanto rispondono allo scopo di separare con estrema chiarezza ciò che è lecito (o prescritto) da ciò che è interdetto, avendo quale fine quello di influenzare la condotta dei destinatari. All'estremo opposto si trovano i testi letterari (narrativi e poetici), nei quali, come si è già evidenziato, il coinvolgimento cognitivo ed emotivo del lettore dipende proprio dalla sua partecipazione alla costruzione del senso dell'opera tramite l'interpretazione. Sia nella struttura sia nell'uso del lessico quest'ultimo tipo di testi è perciò quello in cui l'autore e, per conseguenza, il lettore esprimono il massimo grado di libertà. Ad un livello intermedio fra questi due estremi, con un ventaglio di sfumature che dipendono dal genere più specifico, si collocano i testi informativi di ordinaria fruizione, come la cronaca e la prosa giornalistica in genere, i testi divulgativi ecc., che appaiono mediamente vincolanti nella struttura e nel lessico impiegato (basati eminentemente sugli usi del "linguaggio comune") (cfr. SABATINI, 1984, p. 582 sgg.).

Questo breve *excursus* avrà reso chiare le notevoli difficoltà che comporta il tentativo di ottenere una tassonomia esauriente e rigorosa dei tipi di testo. Tutti i criteri di classificazione sinora elaborati non sono infatti in grado di operare distinzioni nette e gerarchie del tutto funzionali e dunque di pervenire ad una

tipologia che renda conto della varietà e complessità di caratteristiche dei testi senza creare sovrapposizioni ed ambiguità.

La maggioranza degli autori sono peraltro concordi nel ritenere che in generale i testi “naturali” non possano nettamente essere annoverati nelle diverse categorie e che qualunque tipologia testuale debba essere assunta in modo flessibile, ammettendo che ogni testo di una certa complessità svolge generalmente più di una funzione e che tutt'al più può essere ricondotto ad una classe di testi solo sulla base della *funzione dominante* che mostra rivestire. Un testo narrativo di una certa ampiezza, ad esempio, presenterà anche parti descrittive (si pensi, tanto per citare un caso notissimo, alle lunghe descrizioni di ambienti, paesaggi e personaggi in cui indugia il Manzoni ne *I promessi sposi*), oppure parti argomentative nelle quali l'autore compie le proprie riflessioni, oppure potrà assolvere anche funzione didattica o genericamente informativa<sup>3</sup>.

### 3. Dalle classificazioni più tradizionali ad una tassonomia completa

Come evidenza in un'efficace sintesi LALA (2011),

“gli studiosi moderni, come già i retori e i grammatici del mondo classico e umanistico, hanno tentato di ordinare i testi raggruppandoli in classi omogenee. Ne sono emerse varie tipologie testuali, divergenti tra loro a seconda del criterio assunto come fondamento, che individuano *tipi di testo*, articolati in generi e sottogeneri. Mentre i tipi testuali distinti dalle classificazioni tradizionali sono però categorie generali, definibili con tratti universali e reperibili in tutte le lingue e culture, i *generi*, al di là della loro apparente universalità, implicano l'adattamento del messaggio linguistico alle esigenze comunicative delle diverse società: essi variano quindi da una cultura all'altra, e anche nell'ambito della medesima cultura, da un'epoca storica a un'altra”.

La prima e più tradizionale tipologia si fonda sulle funzioni dominanti realizzate con il testo, cioè sul contributo dato alla comunicazione. Essa contempla sostanzialmente le partizioni del discorso individuate dalla *retorica* classica: *descrizione, narrazione, esposizione, argomentazione*. La tipologia proposta da BENVENISTE (1966) si basa fondamentalmente su questa articolazione classica.

---

<sup>3</sup> Per un'introduzione alla classificazione dei tipi di testo cfr. SABATINI, 1984, p. 582 sgg. Per una discussione più ampia dell'intertestualità e per un esame più approfondito delle tipologie testuali si veda invece GÜLICH & RAIBLE, 1972; MISTRİK, 1973; DRESSLER, 1978.

La tipologia proposta da WERLICH (1982), può invece essere definita a un tempo funzionale e cognitiva, in quanto da una parte tiene conto del *focus* dominante nei testi – cioè del loro principale centro di interesse e di organizzazione –, dall'altra della capacità cognitiva correlata, che ne consente la comprensione e la produzione (WERLICH 1982, pp. 39-41). In base a questi parametri, i testi si dividono in cinque tipi fondamentali: *descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo, istruzionale* (o *prescrittivo*).

Una tipologia tra le più conosciute ed utilizzate attualmente è quella proposta da SABATINI (1990, 1999), basata sul principio secondo cui al momento della formazione di un testo l'autore, nel selezionare una data 'materia base' e conferirle una determinata forma, riconducibile a una qualche tipologia testuale, sceglie anche di rivolgersi a un certo tipo di lettore, stabilendo quale margine di libertà vuole lasciargli per la sua interpretazione. Nel definire tale margine interpretativo l'autore può rivelare intenzioni di natura diversa:

- (a) esporre concetti estremamente precisi intorno alla materia prescelta e quindi di ottenere dal lettore una interpretazione del testo identica o quasi alla propria [...];
- (b) rivolgersi a un lettore ancora non informato su quella materia, accontentandosi perciò di ottenere da lui un'interpretazione abbastanza vicina alla propria [...];
- (c) esprimersi mostrando parte di sé, lasciando al lettore un buon margine di libertà nell'interpretazione del messaggio, perché il lettore faccia entrare nel testo anche il frutto della propria esperienza (SABATINI 1990, p. 634).

Su queste basi, Sabatini propone una ripartizione in tre classi, corrispondenti al grado di vincolo posto al destinatario:

- testi con discorso molto vincolante: scientifici, tecnici, giuridico-normativi;
- testi con discorso mediamente vincolante: espositivi, divulgativi, informativi;
- testi con discorso poco vincolante: letterari e poetici.

I testi di queste tre grandi categorie si distinguono a loro volta in base alla presenza/assenza di alcuni tratti legati a:

- (a) la struttura complessiva del testo;
- (b) la coerenza logica (che può essere esplicitamente messa in evidenza o affidata alla ricostruzione del lettore);
- (c) il sistema dei legamenti di coesione (morfosintattici, semantici, prosodici e sonori);
- (d) l'uso di vari tipi di costruzione della frase;



- (e) l'uso della punteggiatura;
- (f) l'aspetto grafico del testo (SABATINI 1990, p. 637).

#### 4. Per un ampliamento della classificazione dei tipi di testo

La tassonomia elaborata da chi scrive e di seguito presentata risulta più ampia ed articolata di quelle sinora proposte, nel tentativo di cogliere differenze significative fra tipi di testo che tradizionalmente, ed in particolare negli Autori considerati, vengono invece assimilate. In particolare, la tipologia da me proposta considera come riconducibili a tipi differenti i testi espositivi, informativi ed esplicativi. Benveniste definisce come esplicativi i testi che presentano caratteristiche che permettono di annetterli a tutte e tre queste categorie. Sulla base delle analisi compiute da alcuni epistemologi contemporanei (da Popper ad Hempel, a Nagel) e da studiosi appartenenti alla filosofia analitica ed i quali seguono in genere gli assunti dell'impostazione delineata dal "secondo Wittgenstein"), ritengo che, sul piano funzionale, i testi di natura esplicativa presentino una struttura e finalità sostanzialmente distinte da quelle, più limitate, dei testi informativi ed anche da quelle dei testi espositivi (LASTRUCCI, 1995). Propongo, infatti, di considerare come informativi quei testi che rivelano una struttura schematica, basata su un susseguirsi di dati e riferimenti a fatti, e sono essenzialmente orientati a trasmettere al lettore semplici informazioni. Un esempio può essere il seguente: "Il concerto prevede l'esecuzione di brani di Mozart e Beethoven e si terrà nell'aula magna dell'Università (terzo piano) alle ore 9.00", oppure "Dal 5 dicembre in poi le lezioni tenute dal Prof. Lastrucci si svolgeranno in aula 5 in luogo che nella 7". I testi di natura espositiva hanno invece struttura più complessa sul piano logico, utilizzando schemi deduttivi più articolati, e su quello del contenuto rivestono fondamentalmente lo scopo di trasmettere al lettore conoscenze di tipo scientifico in qualche particolare settore disciplinare, rivestendo utilità fondamentale ai fini dell'apprendimento e quindi nel contesto didattico o della divulgazione scientifica. Le informazioni ed i dati di conoscenza presentati nel testo di carattere espositivo rivestono pertanto carattere più generale e risultano disancorati da un contesto deittico e fattuale più prossimo all'esperienza vissuta del fruitore rispetto a quelli utilizzati nei testi informativi. I testi esplicativi rivelano invece in modo preponderante una struttura volta a ricondurre eventi e situazioni alle loro cause prossime o remote ed eventualmente a leggi di ordine generale, riferendosi maggiormente a settori del sapere di orientamento nomotetico piuttosto che idiografico. In quest'ultimo settore i testi

utilizzati hanno carattere preminentemente informativo e/o narrativo, alternando eventualmente segmenti testuali dei due ordini.

La tassonomia istituisce inoltre una distinzione fra *testi argomentativi*, finalizzati a sviluppare catene argomentative senza necessariamente mirare a persuadere il lettore di una determinata tesi (cfr. in part. PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1958) per fini proselitistici o di altra natura, e *testi persuasivi*, mirati invece essenzialmente a tale scopo (LASTRUCCI, 1995).

La categoria dei testi normativi (anche indicati da vari autori come “regolativi”) comprende tanto quelli di natura più strettamente prescrittiva, e perciò il cui performativo ha carattere imperativo (“Vietato fumare”), quanto quelli con performativo di natura esortativa (“Si prega di non fumare”).

L’inserimento di una specifica categoria relativa agli ipertesti, infine, trova fondamento nell’ormai diffuso utilizzo di questo tipo di presentazione di informazioni e conoscenze che si è andato gradualmente affermando attraverso la diffusione delle tecnologie informatico-telematiche e della multimedialità, in particolare nel contesto e per scopi didattico-formativi.

La tassonomia completa dei tipi di testo da me proposta ai fini dell’analisi di testi per scopi didattici e di accertamento della capacità di comprensione è quindi la seguente:

1. Informativo
2. Espositivo
3. Descrittivo
4. Esplicativo
5. Narrativo
6. Poetico
7. Argomentativo
8. Persuasivo
9. Normativo
10. Pragmatico
11. Ipertestuale

L’utilizzo combinato della griglia di analisi testuale (presentata nel prossimo capitolo) e della tipologia dei testi qui proposta può costituire, in ultima analisi, un utile kit di strumenti per il ricercatore come per l’insegnante impegnati ad indagare il funzionamento dei meccanismi psico-cognitivi della comprensione della lingua scritta e le strategie didattiche atte a promuoverne lo sviluppo.



## Proposta di una griglia per l'analisi di un testo per la preparazione di prove di comprensione della lettura

di Emilio Lastrucci

### Premessa

Questo capitolo si propone di presentare un modello di analisi di testi di varia tipologia, elaborato dall'autore, da utilizzare, oltre che a fini di ricerca, a scopi didattici e/o per la costruzione di prove di comprensione della lettura ai vari livelli dell'itinerario scolastico-formativo. Il modello, basato su un quadro teorico di natura psico-linguistica e socio-linguistica che origina soprattutto dall'approccio proposto da Kintsch e van Dijk (1983), trova applicazione in una scheda nella quale il ricercatore o l'insegnante registra le caratteristiche del testo rilevanti ai fini della comprensione e della costruzione di un Test di Comprensione della Lettura (T.C.L.), di un *cloze test*, di una prova di riassunto o di qualunque altro tipo di prova atta ad accertare le competenze linguistiche connesse con la comprensione della lettura. La necessità di una padronanza di questi ultimi strumenti, come più volte ribadito in questo libro, trova essenzialmente fondamento nella constatazione, pressoché universalmente condivisa, della rilevanza della formazione delle competenze connesse alla comprensione del testo nel contesto scolastico-formativo, competenze tanto di ordine specifico, vale a dire implicanti abilità linguistiche di natura recettiva, quanto in termini di competenze di ordine trasversale che svolgono un ruolo chiave nel processo di apprendimento-insegnamento.

### 1. Una griglia per l'analisi dei testi a scopo didattico, valutativo e di ricerca

La griglia qui proposta è volta all'analisi di testi utilizzati in sede didattica e selezionati allo scopo di favorire i processi di comprensione attraverso la promozione nei discenti dello sviluppo di strategie di comprensione consapevoli e di processi di natura metacognitiva connessi, nonché impiegabili a scopi di rilevazione delle capacità di comprensione.

La griglia si articola in diverse parti, ciascuna delle quali è tesa a rilevare caratteristiche del testo in riferimento ad un modello teorico dell'organizzazione di quest'ultimo utile anche a prevedere i processi mnemonico-cognitivi mobilitati nel lettore per comprenderlo.

Alla base della griglia, come si è detto, vi è il modello della comprensione del discorso elaborato da Kintsch e Van Dijk, esaminato nel terzo capitolo ed il quale, come abbiamo visto, si basa sull'assunto che la comprensione si fonda sulla sinergia fra due tipi di mappe mnemonico-cognitive che il lettore viene gradualmente organizzando nel corso della lettura: la *base testuale* e il *modello situazionale*. La prima, che svolge il ruolo chiave nella rappresentazione mentale del contenuto essenziale del testo, costituisce una sequenza ordinata di proposizioni che organizzano il significato di quest'ultimo, così come esse sono rappresentate nella struttura profonda del discorso (secondo l'impostazione chomskyiana). Le proposizioni rivelano una struttura gerarchica, fondata sulla rilevanza che assumono per la ritenzione mnemonica del significato del testo e la loro organizzazione secondo tale criterio ordinatore costituisce la *macrostruttura* del testo. La creazione della macrostruttura è il risultato di processi inferenziali di due tipi: *elaborativo* (o *creativo*), atti a rielaborare e sintetizzare il contenuto, e *connettivo* (*bridging inferences*), che si limitano a connettere in sequenza le informazioni presenti nel testo. La macrostruttura è quindi formata essenzialmente da *macro-proposizioni* basate sugli elementi topicali del testo, in parte riproducenti informazioni di massima rilevanza esplicitate nel testo stesso ed in parte frutto di inferenze (KINTSCH & VAN DIJK, 1983).

Oltre a contemplare una componente nella quale sono indicate le informazioni base sul testo (fonte, autore, titolo, contesto storico cui si riferisce il contenuto della narrazione e contesto storico dell'opera, scopo, tipo e genere del testo, parole-chiave, genericità versus specificità lessicale e concettuale), la griglia qui proposta si articola in diverse altre parti, le quali utilizzano modelli di analisi testuale di carattere più tradizionale o finalizzati a scopi più specifici, ma comunque utili per svelarne l'organizzazione e predire i meccanismi attivati dal lettore nel corso della lettura.

Alcuni di questi modelli si applicano più specificamente a particolari categorie di testo. In particolare, la comprensione del *testo narrativo* può essere favorita attraverso l'analisi di elementi caratteristici della narrazione, indagati attraverso una ormai inveterata tradizione di studi, soprattutto di impronta strutturalista, da Propp (1928) fino ad Eco (1979). Sulla scorta di questi studi possiamo proporre l'uso della più specifica griglia che segue, attraverso la quale rilevare gli elementi salienti della sequenza narrativa (composta da avvenimenti ed azioni narrate e analizzabile come *fabula*, ossia secondo l'ordine logico-causale e cronologico naturale, o come *intreccio*, ossia secondo la riorganizzazione eseguita dall'autore al fine di produrre specifici effetti narrativi) e del suo sfondo (ambiente, epoca, antefatti).

Personaggio	Azione	Motivazione	Ambiente	Situazione	Antefatti

Un'altra parte della griglia utilizza il tradizionale approccio, sviluppato e tramandato soprattutto quale tecnica di costruzione del testo nel contesto giornalistico, basato sull'organizzazione dell'informazione finalizzata ad esaudire l'esigenza di esplicitare i cinque elementi essenziali indicati nel contesto anglofono come 5 W (Who?, What?, When?, Where? Why?).

Un'altra parte ancora della griglia utilizza l'analisi degli ostacoli alla comprensione secondo il modello proposto da Lumbelli (1989), sempre presentato nel terzo capitolo e basato sull'idea che, soprattutto nei casi in cui il processo di comprensione è legato ad una asimmetria fra conoscenze dell'autore e *enciclopedia* del lettore, vale a dire, soprattutto, nei testi di finalità didattica o divulgativa, l'autore, consapevole dei suoi scopi cerca di adattare la complessità del testo che produce al grado di capacità di comprensione del suo fruitore. Questo tipo di testi, infatti, si caratterizza proprio per la finalità di colmare, in uno specifico ambito, il dislivello di conoscenza fra autore e lettore e perciò per il fatto di attuare una serie di espedienti atti a facilitare le strategie attivate dal lettore poco esperto ai fini di una comprensione efficace. Lumbelli, come si è visto, ha mostrato come sovente tali espedienti producano effetti paradossali, sotto forma di ostacoli alla comprensione piuttosto che di mezzi per favorirla.

Un'ulteriore parte della griglia è volta a registrare i risultati dell'analisi delle inferenze che il lettore è chiamato o comunque stimolato a compiere ai fini della comprensione del testo. A tale scopo viene seguita la classificazione dei tipi di inferenza proposta da chi scrive (LASTRUCCI, 1995) e presentata anch'essa nel terzo capitolo di questo volume. Tale classificazione prevede, come si è visto, tre categorie fondamentali di inferenze:

1. INFERENZE LOGICAMENTE NECESSARIE, che costituiscono implicazioni logiche di stati di cose enunciati nel testo;
2. INFERENZE OGGETTIVAMENTE PROBABILI (“AUTORIZZATE DAL TESTO”) le quali si basano non già su deduzioni puramente logiche,

bensi su associazioni di idee fondate su congiunzioni di fatti ben noti al lettore, sulla base della sua esperienza vissuta e della sua conoscenza del mondo, soprattutto attraverso il ricorso agli *scripts* formatisi e disponibili nella mente del lettore stesso.

3. PROIEZIONI EVOCATE, ossia congetture sul testo plausibili e verosimili, fondate sulla pura immaginazione e memoria personale del lettore e le quali rinviano, in particolare, a risonanze affettive del testo che investono la sensibilità di chi legge.

Le rimanenti parti della griglia – presentata in calce al presente capitolo – sono volte a registrare elementi relativi alla dimensione della *coesione*, della *coerenza*, dell'*intertestualità* (rimandi espliciti ed impliciti ad altri testi), nonché elementi rinvenibili attraverso l'analisi retorica e stilistica.

L'utilizzo combinato della griglia di analisi testuale e della tipologia dei testi proposta nel precedente capitolo può costituire, in ultima analisi, un utile kit di strumenti per il ricercatore come per l'insegnante, la cui applicazione risulta preliminare alla predisposizione di un piano didattico o di indagine oppure all'accertamento di competenze.

### **SCHEDA PER L'ANALISI DI UN TESTO**

<b>Fonte</b>	
<b>Autore</b>	
<b>Titolo "ufficiale" (se esplicitato)</b>	
<b>Titolo attribuibile dal lettore</b>	
<b>Tipo testuale (Cfr. tassonomia/Tipologia)</b>	
<b>Genere testuale</b>	
<b>Collocazione cronologica della redazione del testo</b>	
<b>Scopo del testo e intenzioni dell'autore</b>	
<b>Parole-chiave</b>	– – –
<b>Densità concettuale</b>	
<b>Specificità terminologico-concettuale</b>	
<b>Contesto storico-culturale nel quale sono collocabili la redazione del testo e l'autore</b>	

<b>TOPICS (IDEE PRINCIPALI)</b>	- - - - - - -
Informazioni accessorie (non rilevanti per l'interpretazione del testo)	
<b>Caratteristiche del testo e leggibilità</b>	
Numero delle parole	
Numero delle frasi	
Numero dei caratteri	
Numero delle sillabe	
Lunghezza media delle parole	
Lunghezza media delle frasi	
Indice di leggibilità Gulpease	
Livello di difficoltà in relazione ai fruitori (sulla base di Gulpease)	
Altro indice di leggibilità	
<b>Lessico</b>	
Percentuale della componente fondamentale del Vocabolario di base	
Percentuale della componente Alto Uso del Vocabolario di base	
Percentuale della componente Alta Disponibilità del Vocabolario di base	
Percentuale della componente del Vocabolario NON di base	
Tecnicismi	
Arcaismi	
Altre parole difficili per il presunto livello di capacità di comprensione dei destinatari	



<b>SEGMENTAZIONE DEL TESTO IN RELAZIONE allo svolgimento narrativo o logico-argomentativo</b>	— — — — — —
<b>MACROPROPOSIZIONI</b>	1. 2. 3. 4. 5. n.
<b>Io narrante</b>	
<b>Personaggi</b>	— — — — — —
<b>Coordinate temporali della vicenda narrata</b>	
<b>Coordinate spaziali</b> (ambiente/luogo/contesto di svolgimento della vicenda)	
Successione/concatenazione dei fatti e delle azioni	
Concatenazione dei passaggi logico-discorsivi	
Scripts cui il testo rimanda	

Azioni o fatti cui il testo rinvia implicitamente	
Passaggi logico-discorsivi cui il testo rinvia implicitamente	
<b>COESIONE</b>	
Connettivi (anafore, catafore ecc.)	
<b>COERENZA</b>	
Segnalatori della coerenza	
<b>INFERENZE</b>	
Inferenze direttamente ricavabili dal testo	
Inferenze ricavabili dal contesto testuale	
Inferenze ricavabili dal contesto deittico	
Inferenze ricavabili dall'enciclopedia del lettore	
Proiezioni evocate	
Inferenze logicamente necessarie	
Inferenze oggettivamente possibili	
<b>INTERTESTUALITA'</b>	
Citazioni esplicite di altri testi	
"Citazioni" e rinvii impliciti ad altri testi	

<b>OSTACOLI ALLA COMPrensIONE IN ACCORDO CON IL MODELLO DI LUCIA LUMBELLI</b>	— — — — — — —
<b>ANALISI DELLA FORMA DELLE SINGOLE FRASI</b>  <b>Dichiarative</b> <b>Regolative</b> <b>Descrittive (“statiche”)</b> <b>Valutative</b> <b>Persuasive</b> <b>Esortative</b>  <b>[Performative]</b>	
<b>FIGURE RETORICHE</b>	— — —
<b>SPIE E MODULI DI MOVIMENTO O CORRENTE ARTISTICO-LETTERARI</b>	— — —
<b>SPIE STILISTICHE</b>	— — —

## Modello e strumenti per la costruzione di test di comprensione della lettura (T.C.L.)

di Emilio Lastrucci

### 1. Il T.C.L.: che cos'è e come si costruisce

Lo strumento tradizionalmente utilizzato per misurare la comprensione del testo ed ancora attualmente quello più largamente impiegato a questo scopo è rappresentato dal *Test di Comprensione della Lettura* (in sigla T.C.L.).

Questo strumento consiste nel presentare un testo “naturale” (ossia non costruito ad hoc dal ricercatore, ma tratto da un testo scritto, appartenente a qualunque genere, di ampia circolazione) o, più spesso, un brano di un testo più ampio (purché abbia senso compiuto e la sua comprensione non possa risultare compromessa dal fatto di non aver letto le parti che precedono o che seguono) di un'ampiezza delimitata (generalmente fra le 150 e le 250 parole, in ragione del livello di età e scolarità dei destinatari) e successivamente di sottoporre al lettore una sequenza di domande atte a misurare la comprensione del testo proposto.

I quesiti inerenti il testo sono del tipo *multiple choice* con, in genere, quattro o cinque alternative di risposta, di cui una sola esatta, ma la forma degli item può eventualmente variare, ad esempio prevedendo un numero di alternative esatte maggiore. Quale regola orientativa generale, suggerisco di preferire item a scelta multipla con cinque alternative di cui una sola esatta, anche allo scopo di diminuire la probabilità di risposta esatta casuale ai singoli item, purché tutti i distrattori abbiano una sufficiente attrattività.

L'efficacia degli item dovrà essere controllata eseguendo l'item-analysis su un campione di taratura, verificando i valori della difficoltà e della discriminatività di ogni item e della coerenza interna mediante l'Alpha di Cronbach e/o qualche altro indice dell'attendibilità dell'intero test.

Affinché la misurazione della comprensione del testo risulti valida ed attendibile, il numero di quesiti dovrà essere sufficiente a sondare tutti gli elementi del testo che giocano un ruolo rilevante per la sua comprensione. Il numero degli item varierà anche in ragione della lunghezza e della complessità del testo, ma ritengo che non si possa misurare adeguatamente la comprensione di un testo di ampiezza superiore alle 150 parole, e quindi che presenta una densità semantica, vale a dire di informazioni/concetti (nel caso di testi informativi/espositivi/espli-

cativi/pragmatici/prescrittivi) o personaggi/sequenze di azioni (nel caso di testi narrativi) o argomentazioni (nel caso di testi argomentativi/persuasivi), identificabili quali elementi topicali, proporzionata a tale ampiezza, con un numero di item inferiore a cinque. Quale regola da considerare, anche in questo caso, orientativa, suggerisco di costruire T.C.L. con un numero di item compreso fra cinque e dieci. Il contenuto dei quesiti dovrà essere stabilito attraverso un'analisi puntuale del testo, che tenga conto di tutti gli aspetti pertinenti ed evidenzi quelli più rilevanti ai fini della comprensione. A tale scopo, per garantire che tale analisi sia condotta con la massima accuratezza – fatto da cui dipende la validità dello strumento messo a punto –, si raccomanda di utilizzare la griglia che ho elaborato e presentato nel quinto capitolo. Le domande potranno vertere sullo scopo del testo e le intenzioni dell'autore, sull'identificazione del genere cui appartiene e sui suoi potenziali destinatari, sulle idee-chiave e le informazioni più rilevanti, sul riconoscimento dei nessi interni (temporali, causali ecc.), su inferenze intra- ed extra-testuali, sulla padronanza lessicale delle parole-chiave, sul contesto ecc. Eseguendo un'analisi del testo basata sui principi della coesione e della coerenza, in altri termini, occorrerà identificare quegli elementi del testo, di varia natura, che influenzano in forma più determinante la sua comprensione generale. In particolare, risulterà estremamente utile anche un'analisi mirata all'individuazione di *nodi della comprensione*, richiamandosi alle categorie identificate da Lucia Lumbelli, per verificare se i lettori siano o meno “caduti nella trappola” degli ostacoli alla comprensione che l'autore ha involontariamente introdotto nel testo, quali effetti opposti della sua intenzione di migliorarla.

Risulterà infine utile, quale ulteriore controllo – per lo meno indicativo – della validità dello strumento, verificare la correlazione fra le performance medie di lettori di diverso livello di *training* nella lettura (in ragione dell'età, del livello di istruzione, delle competenze linguistiche sviluppate, delle conoscenze acquisite ecc.) e i valori rinvenuti tramite l'applicazione di qualche indice di leggibilità, che funge da predittore della comprensione.

## **2. Regole essenziali per la costruzione di quesiti a scelta multipla efficaci**

I quesiti a scelta multipla, com'è noto, sono costituiti di due parti: il corpo della domanda e le alternative di risposta. Il primo può essere anche rappresentato, in luogo che da una frase in forma interrogativa, dalla parte iniziale di un enunciato in forma assertiva che viene completato dalle alternative di risposta, laddove solo il completamento tramite l'alternativa esatta produce una frase di

contenuto vero. Presentiamo di seguito un esempio delle due forme di item, sostanzialmente equivalenti, utilizzate per rilevare il possesso del medesimo dato di conoscenza.

In che anno fu pubblicata l'edizione originale del romanzo *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni?

- a) 1815.
- b) 1827. \*
- c) 1832.
- d) 1841.
- e) 1864.

L'edizione originale del romanzo *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni fu pubblicata nel

- a) 1815.
- b) 1827. \*
- c) 1832.
- d) 1841.
- e) 1864.

Nel caso di test che utilizzino domande a scelta multipla rivolti a soggetti di età infantile (scuola primaria), ritengo in linea di principio preferibile la forma interrogativa, soprattutto se i discenti non hanno ancora acquisito una sufficiente pratica con il *testing*. Nel caso di soggetti più maturi ed esperti la scelta fra i due formati risulta pressoché indifferente. In ogni caso, raccomando di utilizzare nel medesimo test lo stesso formato per tutti gli item, onde evitare – quantunque questo effetto possa risultare minimo o addirittura trascurabile in soggetti più maturi – di far disperdere al rispondente tempo ed energie mentali per adeguare ogni volta il processo mentale al diverso tipo di presentazione logico-formale.

Per rendere massimamente efficace la costruzione dell'item occorre rispettare alcune altre regole relative alla sua formulazione, delle quali si richiamano qui quelle essenziali ed imprescindibili.

Una prima regola riguarda l'univocità e la chiarezza del contenuto del quesito. Questo dovrà sempre riferirsi ad un unico e ben definito oggetto o concetto, a meno che più oggetti o concetti non risultino in modo inequivocabile assimilabili, anche per un soggetto che si trova in uno stadio dello sviluppo cognitivo precoce.

Chi scrive – in contrasto con altri studiosi, in genere non specialisti in campo docimologico, che sostengono l'opinione contraria – ritiene inoltre che, in ossequio alle regole che governano le tavole di verità codificate in alcuni principi

fondanti della teoria logica condivisa dai logici per inveterata tradizione, le alternative debbano risultare inequivocabilmente o vere o false (principio del *tertium non datur*) e non possano prevedersi valori di verità parziali. Più in generale ritiene che non convenga costruire item a scelta multipla nei quali in alcune o tutte le alternative di risposta vi siano più informazioni, soprattutto se queste sono in parte corrette ed in parte errate. A un siffatto schema di costruzione dell'item è senz'altro preferibile un item a corrispondenza nel quale ogni informazione risulti singolarmente distinta. Ad esempio, ritengo preferibile il secondo item al primo dei due seguenti.

Quali delle seguenti specie animali sono ovipare? (Vi è un'unica risposta esatta possibile.)

- a) Gabbiani e tartarughe. \*
- b) Galline e volpi.
- c) Delfini e conigli.
- d) Rospì e pipistrelli.
- e) Topi e scimmie.

Quali delle seguenti specie animali sono ovipare? (Contrassegna tutte le risposte che ritieni corrette).

- Gabbiani. \*
- Tartarughe. \*
- Galline. \*
- Volpi.
- Delfini.
- Conigli.
- Rospì. \*
- Pipistrelli.
- Topi.
- Scimmie.

L'esigenza di evitare risposte parzialmente corrette è riconducibile ad una di ordine più generale da cui deriva, ossia quella che possiamo definire come *regola della univocità della risposta esatta*. Non deve accadere, per esempio, che la risposta esatta sia tale unicamente in rapporto a determinate circostanze o condizioni oppure solo nel quadro di una certa teoria o interpretazione, non universalmente condivisa. L'esattezza dell'alternativa che il costruttore del test ha definito come tale deve risultare inequivocabile ed indiscutibile, pena il venir

meno del requisito di oggettività della prova e perciò della validità dello strumento di misura.

Il secondo principio fondamentale per la costruzione di un item a scelta multipla ben formulato può essere definito come *regola dell'omogeneità delle alternative*: risposta esatta e distrattori devono risultare il più possibile omogenei, intanto, dal punto di vista della lunghezza, della struttura sintattica e della quantità delle informazioni. L'errore più frequente commesso da chi ha maturato meno esperienza nella costruzione di prove oggettive *multiple choice* consiste nell'elaborare item nei quali la risposta esatta salta immediatamente all'occhio del rispondente, che tende comunque a sceglierla, in quanto più articolata e ricca di contenuto rispetto alle alternative. Quello che segue costituisce un valido esempio negativo di questo tipo.

Quale fattore determinante provocò lo scoppio del secondo conflitto mondiale?

- a) Il rischio di un'invasione giapponese dell'Europa dopo quella della Cina.
- b) La solida alleanza franco-tedesca contro gli inglesi.
- c) Le mire espansionistiche ed imperialistiche della Germania nazista, attraverso la formulazione di un programma pangermanista successivo all'abbandono della Società delle Nazioni. \*
- d) Le rivalità fra i regimi tedesco e italiano.
- e) L'intenzione della Russia di invadere l'Europa.

Quello seguente, al contrario, rappresenta un esempio di item correttamente formulato.

Quale fra i seguenti NON costituisce un fattore rilevante del secondo conflitto mondiale?

- a) Le mire espansioniste della Germania nazista.
- b) Il risentimento tedesco per la perdita di Alsazia e Lorena.
- c) Le rivalità fra i regimi tedesco e italiano. \*
- d) Le rivendicazioni di Hitler sul "corridoio polacco".
- e) La mancanza di coesione anti-nazista fra le nazioni europee.

L'omogeneità concerne poi anche il contenuto. Le alternative di risposta, cioè devono risultare tali in relazione ad un aspetto ben preciso, quale, per esempio, quello cronologico-temporale, o quello relativo alle cause di un evento o fenomeno ecc. e mai articolarsi su una molteplicità di aspetti. Un esempio palesemente negativo è quello che segue.



La seconda guerra mondiale scoppiò

- a) in un periodo di elevata tensione fra nazioni occidentali e orientali.
- b) nel 1941.
- c) a causa delle mire espansioniste della Germania nazista. \*
- d) nel XIX secolo.
- e) nonostante la Germania volesse evitarla.

Altra regola fondamentale è quella *dell'indipendenza delle alternative*. Non deve mai verificarsi la circostanza per cui una alternativa ne escluda – logicamente o per contenuto – un'altra oppure per cui una alternativa enunci fatti o concetti che risultano inclusi in altri più ampi cui ci si riferisce un'altra. Nell'item precedente, per esempio, non potrebbero coesistere (a prescindere dalla loro verità o falsità) l'alternativa “Le rivalità fra i regimi tedesco e italiano” ed un'altra del tipo “L'alleanza fra i regimi tedesco e italiano” oppure “La rivalità della Germania con tutte le nazioni europee”. Nel primo caso il rispondente tende ad attivare un processo deduttivo che lo induce a dirigere l'attenzione sul contenuto delle due alternative di significato contrapposto, ipotizzando che una sia quella vera e l'altra sia stata inserita dall'ideatore della prova quale distrattore palesemente falso. Nel secondo caso, invece, l'inclusione logica di un'alternativa nell'altra fa sì che se risultasse vera quella che possiede campo denotativo più esteso, per implicazione logica lo risulterebbe anche quella con denotazione più specifica e quindi delimitata, per cui, essendo il rispondente edotto sul fatto che l'alternativa valida è soltanto una, tende ad escluderle entrambe, cogliendo così in fallo il costruttore dell'item, il quale, a causa del suo errore metodologico ha indotto chi risponde a diminuire il numero di alternative fra cui scegliere<sup>1</sup>. Una regola generalissima riguarda infatti l'esigenza di garantire l'equiprobabilità di scelta delle risposte in rapporto a tutti i fattori estranei, cioè a qualunque elemento diverso dalla conoscenza effettiva della risposta. Non bisogna, in altri termini, consentire in alcun modo ai soggetti a cui è somministrata la prova di pervenire ad individuare (o comunque a preferire) la risposta esatta per qualche via diversa dalla conoscenza della risposta (nel caso di test di profitto) o dal fatto di aver compreso il testo (nel caso del T.C.L.). Occorre sistematicamente evitare, in particolare, che chi risponde escluda una o più alternative perché contrarie al

---

<sup>1</sup> Occorre tener conto del fatto che chi esegue una prova, soprattutto di fronte ad una domanda della cui risposta non è certo, attiva – talora ad un livello appena cosciente, talaltra con palese astuzia – processi di elaborazione di ipotesi che, se ha maturato una certa pratica del *testing*, possono discendere anche dalla consapevolezza di come si costruisce una prova e delle possibili leggerezze che può commettere chi la elabora.

senso comune (ossia, praticamente, contrasti qualche script o conoscenze elementari condivise), ovvero non pertinenti, o sintatticamente disomogenee ecc., nonché il fatto che possa giungere alla risposta semplicemente riflettendo, piuttosto che attingendo alle conoscenze acquisite (prove di profitto) o agli esiti effettivi del processo di comprensione (T.C.L.).

Un'altra regola è quella che possiamo chiamare della *plausibilità di tutte le alternative* e si fonda sulla necessità di evitare che qualche distrattore venga scartato dal rispondente perché palesemente poco verosimile, a prescindere dal fatto che egli conosca o meno la risposta esatta. Ciò accade allorché, ad esempio, si utilizzi in un distrattore qualche evidente anacronismo o si faccia riferimento a fatti e situazioni poco credibili o addirittura assurde.

Un'ulteriore regola che è importante seguire nella formulazione delle alternative è quella che possiamo indicare come *regola della pertinenza dei distrattori*. Un altro errore frequente commesso dal docimologo principiante, infatti, è costituito dall'elaborare distrattori che dal punto di vista semantico risultano estranei o più marginali rispetto al contesto di realtà o concettuale nel cui ambito spaziano l'interrogativo posto e di conseguenza la risposta esatta. Esempio di item che presenta questo difetto è quello che segue.

L'incendio della villa di Giulio fu provocato

- a) dall'autocombustione, possibile in una giornata estiva torrida.
- b) dalla sigaretta lasciata accesa dal padre nella sua stanza.
- c) da piromani che odiavano la famiglia che vi abitava.
- d) dalla presenza di molte abitazioni nei dintorni.
- e) da una scintilla prodottasi a contatto con del carburante nell'autorimessa.

Quale che sia la risposta esatta fra le quattro alternative pertinenti e plausibili, i rispondenti sono indotti ad escludere l'alternativa d) in quanto palesemente non pertinente. Tale alternativa diviene così non attrattiva e perciò inutile: il costruttore del test ottiene, in pratica, lo stesso risultato che avrebbe ottenuto se avesse costruito un item con solo quattro alternative di risposta!

Tali regole, spesso, vengono infrante dal costruttore di item meno esperto in ragione del fatto che non risulta sempre facile elaborare quattro distrattori efficaci, ossia ben formati e adeguatamente attrattivi di risposta nel caso in cui il soggetto non possieda la conoscenza o abilità che l'item è teso a misurare, per cui questi cerca di completare l'item ricorrendo a distrattori meno omogenei, plausibili o pertinenti. In qualche modo, l'atteggiamento mentale che si attiva è legato ad un ragionamento semi-conscio del tipo "dato che il distrattore deve risultare falso, non

v'è ragione di consumare eccessive energie per formularlo con la massima accuratezza". Tale atteggiamento, congiunto ad una scarsa esperienza e padronanza delle regole qui presentate, produce diversi effetti, fra cui quello più diretto consiste, come poc'anzi considerato, nel diminuire l'attrattività di alcune alternative e dunque accrescere la facilità dell'item. Se due alternative di un item, poniamo, vengono escluse dal rispondente non sicuro della risposta poiché palesemente inverosimili, la scelta si riduce a tre possibilità invece di cinque e la probabilità di risposta esatta casuale sale quindi da un quinto (20%) ad un terzo (33,3 periodico %). Tale effetto trova normalmente riscontro in sede di item-analysis, allorché si registra la bassissima attrattività delle alternative poco credibili.

Va da sé che nella costruzione dell'item occorra rispettare anche un'esigenza di economicità. La prosa deve risultare asciutta ed essenziale, evitando qualunque ridondanza, ripetizione, eccessiva aggettivazione, perifrasi ecc. L'errore più palese e banale che può essere commesso, da questo punto di vista, è quello di reiterare una determinata locuzione (o espressioni equivalenti sul piano del significato) nelle varie alternative, invece che inserire quella parte di periodo nel corpo della domanda, come nell'esempio che segue.

Mario

- a) assunse un atteggiamento riservato.
- b) si comportò in modo incoerente.
- c) cercò di sfuggire prontamente alla situazione.
- d) rivelò un comportamento indisponente.
- e) fece il possibile per rassicurare i presenti.

Quale che sia la risposta corretta, l'item può essere riformulato in forma più piana e concisa come segue.

Mario rivelò un comportamento

- a) riservato.
- b) incoerente.
- c) sfuggente.
- d) indisponente.
- e) rassicurante.

È evidente che nella prima versione l'item impone al rispondente di impiegare più tempo e impegnare vanamente energie intellettuali per immagazzinare informazione ridondante e quindi non necessaria.

Le regole essenziali che abbiamo appena riassunto riguardano in generale la costruzione di item a scelta multipla, che in massima parte vengono utilizzati ai fini di accertare il possesso di conoscenze (compongono cioè prove tradizionalmente denominate “di profitto”), ma sono estensibili all’utilizzo di questo tipo di item per la costruzione di T.C.L. I differenti obiettivi della valutazione nei due casi, però, produce differenti esigenze che si riflettono sulla costruzione degli item, per cui regole considerate aeree per la costruzione di item a scelta multipla finalizzate ad accertare conoscenze non valgono allo stesso modo ai fini della costruzione dei quesiti di un T.C.L. La più importante fra queste consiste nella regola, determinante ai fini della validità di un test di profitto, secondo cui occorre impedire che la risposta esatta venga identificata (o per lo meno alcune alternative vengano escluse, incrementando così le probabilità di risposta esatta casuale) dal rispondente esclusivamente attraverso il ragionamento. Allorché ciò accade, la validità dell’item (vale a dire la sua capacità di misurare effettivamente ciò che si propone di misurare) viene inficiata, in quanto esso è finalizzato a misurare il possesso di una conoscenza, non già la capacità di compiere deduzioni logiche. Una quota significativa di item inseriti nei T.C.L., all’opposto, riveste la funzione di misurare capacità inferenziali e quindi una particolare forma di ragionamento e mira ad evitare che la risposta esatta sia identificata in virtù del possesso di conoscenze, attingendo dalla propria enciclopedia, piuttosto che della comprensione del testo, che è ciò che un T.C.L. è volto a misurare.

Un’altra regola specifica degli item utilizzati per verificare la comprensione della lettura è quella di evitare sistematicamente di ricalcare esattamente ciò che viene esplicitato nel testo. Da quanto approfondito nei capitoli precedenti appare evidente che i processi cognitivi legati alla comprensione non ineriscono specificamente la capacità di riconoscimento di una sequenza di parole o quella puramente mnemonica (anche se le presuppongono quali abilità più elementari), ma processi di elaborazione dell’informazione di ordine più elevato e di tipo più complesso. Le domande poste dovrebbero in generale utilizzare parafrasi del testo, evitando però che queste risultino più difficili da comprendere del testo a cui si riferiscono e, anzi, facciano per il possibile uso di lemmi e formulazioni sintattiche largamente disponibili ai lettori meno esperti.

Da ultimo, nella formulazione dei quesiti (domande e alternative di risposta), pur evitando, come si è detto, di riprodurre frasi o parti di esse presenti nel testo, raccomando di utilizzare costruzioni linguistiche, terminologia, e forme stilistiche il più possibile omogenee (e perciò anche di pari grado di complessità in rapporto al livello di sviluppo cognitivo dei destinatari) a quelle del testo sul

quale vertono le domande, onde evitare che chi è sottoposto alla prova non sia in grado di rispondere correttamente pur avendo in realtà compreso il testo.

### **3. Presentazione dei Test di Comprensione della Lettura inseriti in Appendice**

Nell'Appendice sono inserite alcune prove in formato T.C.L. da utilizzare quale modello. Alcune di queste prove hanno quale contenuto argomenti di ordine generale, altre presentano quale caratteristica quella di riferirsi ad un'area di contenuto legata ad uno specifico ambito disciplinare.

Questo tipo di prove di comprensione della lettura presenta alcune caratteristiche distintive rispetto a quelle di contenuto più generale ed in particolare quelle che si avvalgono di testi di natura pragmatica (come quelle utilizzate nell'ambito dell'indagine I.E.A.-S.A.L.) e rivestono, in rapporto a queste, una funzione più particolare e specifica ai fini della valutazione diagnostica della comprensione.

La capacità di soluzione del T.C.L. è infatti determinata, in questo tipo di prove, oltre che da abilità di comprensione che possiamo considerare di ordine generale (competenza lessicale, competenza sintattica, capacità di identificare i nessi temporali, causali ecc., capacità di eseguire inferenze dal testo, collegamento all'enciclopedia ecc.), anche da abilità più specifiche che dobbiamo ipotizzare essere mobilitate nella lettura/comprendimento di un testo con una specificità tematica ben definita e abbastanza elevata. Il collegamento con l'enciclopedia, innanzi tutto, acquista in tal caso un peso maggiore. La comprensione, inoltre, è influenzata, in questa tipologia di testi, dalla maggiore o minore familiarità da parte del lettore con caratteristiche della tessitura testuale e del "linguaggio tecnico" che risultano proprie e più specifiche di un certo "genere" di testo, definito, appunto, in funzione del fatto di trattare una ben determinata "materia". I testi che trattano argomenti legati alle scienze matematico-fisico-naturali (poniamo di fisica, chimica, biologia ecc.) presentano, ad esempio, caratteristiche particolari legate all'uso di specifiche formule discorsive e convenzioni testuali, particolari forme dell'argomentazione e della dimostrazione, simbolismi, elevata densità di terminologia tecnica ecc. Lo stesso accade per i testi di argomento storico, i quali presentano alcune caratteristiche peculiari sia sul piano della struttura discorsiva (si tratta in genere di una specifica sotto-categoria di testi narrativi che tuttavia utilizzano sovente moduli propri del testo argomentativo, di quello espositivo e di quello esplicativo di elevata complessità).

Le prove di comprensione della lettura di testi di argomento storico presentate in Appendice risultano particolarmente utili in quanto, oltre a sondare la capacità degli

alunni di decodificare testi che, più in generale, appartengono a questa ampia tipologia di testi legati ad uno specifico settore scientifico-disciplinare<sup>2</sup>, servono altresì ad accertare la familiarità con una particolare sotto-categoria (in questo caso quella, appunto, dei testi storici) che trova ampia diffusione in un vario complesso di “materiali di lettura” cui gli alunni sono sottoposti nel contesto scolastico-formativo come nella loro esperienza quotidiana (quotidiani, riviste, libri di testo e sussidi didattici, ecc.) e la capacità di decodifica dei quali risulta altamente correlata sia a quella delle altre sotto-categorie di testi con specificità scientifico-disciplinare sia a quella di testi di minore specificità tematica ma di elevata complessità, come, per esempio, gli articoli di cronaca e commento politico (e, più in generale, una prosa giornalistica di livello più colto e di tono linguistico, per dir così, più elevato e raffinato).

Alcune prove di comprensione della lettura contenute in Appendice, in particolare, elaborate da chi scrive, sono state tarate su un campione di studenti del biennio della scuola secondaria superiore ed utilizzate nell’ambito del progetto Re.Dis. Tali prove sono già state presentate, insieme ad un gruppo di altre, in G. Benvenuto, E. Lastrucci, A. Salerni, *Leggere per capire*, Roma, Anicia, 1995, nonché in E. Lastrucci, *Valutazione diagnostica*, Roma, Anicia, 2003.

Si presentano inoltre alcune delle prove, destinate ad alunni della quarta classe della scuola primaria e per studenti in ingresso nella scuola media superiore, utilizzate nel contesto dell’indagine comparativa I.E.A. sulla Alfabetizzazione e Lettura, realizzata fra il 1989 ed il 1994 e alla quale hanno preso parte 31 Paesi del mondo, con un campione complessivo di oltre 210.000 studenti, oltre 10.500 insegnanti e oltre 9.000 scuole<sup>3</sup>. I Test di Comprensione della Lettura utilizzati in questa ricerca internazionale sono stati standardizzati, in Italia, su un campione rappresentativo nazionale di studenti afferenti a due distinte popolazioni, quella degli studenti frequentanti la classe quarta elementare (popolazione A, 2.549 studenti) e quella dei frequentanti la classe terza media (popolazione B, 3206 studenti). Agli studenti inclusi nel campione italiano sono inoltre state somministrate alcune prove aggiuntive, dette opzionali. Le prove presentate in Appendice fanno parte del pacchetto di prove opzionali utilizzate e tarate sul campione italiano. Alcune delle prove di questo pacchetto sono state rivolte agli studenti frequentanti la classe quinta elementare, altre a studenti frequentanti

---

<sup>2</sup> Su tale argomento ci si soffermerà nel nono capitolo.

<sup>3</sup> Per una presentazione ed una disamina generale dell’indagine IEA-SAL e dei suoi risultati si possono cfr. i due testi principali prodotti dal gruppo che ha svolto la ricerca in Italia: P. Lucisano (a cura di), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, Napoli, Tecnodid, 1994 e A. Visalberghi e M. Corda Costa (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

la classe terza media. Alcune altre ancora costituivano prove ancora, presenti in entrambi i gruppi di prove somministrate alle due popolazioni. Vengono qui presentate tre prove: una per ciascuna delle due popolazioni ed un test ancora. Le prove di Alfabetizzazione-Lettura tarate nell'ambito della ricerca IEA-SAL sulle popolazioni A e B risultano, perciò, estremamente utili e valide, rispettivamente, quali prove di ingresso alla classe terminale del ciclo primario (ed eventualmente, ancora, in entrata nella scuola media) e quali prove di ingresso alla scuola secondaria superiore, in quanto permettono un confronto con standard di taratura nazionali e regionali (qui si riportano esclusivamente quelli nazionali) sui livelli di alfabetismo e sulle capacità di comprensione della lettura esibite dai propri studenti in entrata nei cicli indicati. Il pacchetto completo delle prove opzionali italiane, nonché gli standard di taratura completi ed un'ampia illustrazione e discussione dei risultati, redatta da E. Lastrucci, A. Salerno e M.T. Siniscalco, è contenuta in A. Visalberghi, M. Corda Costa (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Si presentano, inoltre, alcune prove di comprensione della lettura e di produzione scritta per la quarta e quinta classe delle scuole secondarie superiori. Si tratta di un pacchetto di prove, sempre elaborate dallo scrivente, utilizzate nell'ambito di ricerche sulla competenza storica e la comprensione di testi storici dallo stesso coordinate presso il Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche dell'Università di Roma «La Sapienza»<sup>4</sup>. Al pari dei T.C.L. presentati appena sopra, queste prove riguardano argomenti di storia e perciò risultano adatte per accertare la capacità di decodifica di testi che presentano una elevata densità concettuale nel settore specifico della storia e delle scienze umane e sociali. Le prove riguardano argomenti di storia moderna, ossia la Guerra dei Trent'anni e la Rivoluzione Francese, per cui risultano eminentemente adatte per la quarta e la quinta classe della scuola secondaria superiore. Per ciascun item di queste prove vengono forniti gli standard di taratura.

L'Appendice contiene inoltre prove atte a verificare la capacità di comprensione di testi normativi e di testi divulgativi, anche esse elaborate da chi scrive e tarate nell'ambito di ricerche empiriche volte ad indagare i processi di comprensione implicati nella lettura di queste particolari tipologie di testo.

Altre due parti dell'Appendice, infine, riguardano specificamente prove per l'accertamento della comprensione della lettura di testi in lingua francese ed inglese e per la valutazione delle competenze di Digital Reading.

---

<sup>4</sup> Le prove sono state presentate già nel volume E. Lastrucci, *Valutazione diagnostica*, cit.

## Il Cloze test

di Emilio Lastrucci e Raffaele Spiezia<sup>1</sup>

### 1. Origini e sviluppi del cloze test nella storia della ricerca sulla leggibilità e la comprensione dei testi

Nel 1953, W.L. Taylor propose una nuova tecnica per la misurazione della comprensione di un testo scritto, definita “test a buchi” o “test di chiusura” (o riempimento, o completamento, *cloze test*). La ricerca di Taylor traeva spunto dalla teoria dell’informazione e dalle teorie psicologiche legate alla scuola, di origine tedesca, della *Gestalt*.

In particolare, la Teoria dell’informazione afferma la possibilità di misurare la quantità di ridondanza di un testo. Da tale approccio origina l’idea che la ridondanza, in linea di principio, permetta a chi legge di colmare le eventuali lacune in un testo scritto. È possibile, infatti, definire la ridondanza come quella porzione del testo che può essere cancellata senza eliminare componenti sostanziali del significato complessivo del testo medesimo e quindi senza impedire al lettore di ricostruirlo.

Il completamento di un *cloze test* è reso possibile dalla *ridondanza* di un testo, parola che indica “abbondanza, qualcosa oltre il necessario”. Ad esempio possiamo dire: “Per Paolo lo studio della matematica è estremamente noioso, non riesce a trovare nessun motivo di interesse”, la seconda affermazione contenuta in questa frase non introduce nuovi concetti, ma serve solo a ribadire quanto già detto con il termine “noia”. Per ridondanza si intende dunque la ripetizione di informazioni che, se eliminate, non cambiano il significato di un messaggio. Informazioni però utili nella comunicazione in quanto evitano la mancata comprensione del messaggio, dovuta agli errori di trasmissione e di conseguenza facilitano la memorizzazione del messaggio stesso e lo rendono più chiaro (Salerni, 1995, p. 103).

Per quanto riguarda la psicologia della Gestalt, Taylor riprende da essa il concetto di “modello da completare”. Un oggetto organizza il suo campo per-

---

<sup>1</sup> Il paragrafo 1 è stato redatto da R. Spiezia, il paragrafo 2 da E. Lastrucci.



cettivo secondo cinque leggi, una delle quali è definita “legge di chiusura”. Questa rappresenta una tendenza a integrare mentalmente una forma familiare anche se questa è presentata in modo incompleto. Ad esempio, ad un cerchio parziale aggiungiamo istintivamente ciò che è necessario per completare la configurazione: questa forma ci è così familiare da essere immediatamente riconosciuta anche se è delineata in modo parziale. Questo principio di base, stabilito studiando la percezione, è stato applicato, per estensione, anche al linguaggio.

La costruzione di un cloze test rappresenta una tecnica molto semplice. Si procede alla cancellazione di alcune parole in un testo (di solito una ogni cinque od una ogni sette), mettendo alla prova il lettore nella sua capacità di identificare le parole cancellate attraverso “indizi” suggeriti dal testo.

Le parole vengono eliminate casualmente, senza tener in nessun conto la funzione che ricoprono all’interno del testo. Il punteggio viene calcolato attraverso il computo dei buchi riempiti. Per standardizzare e quindi rendere più facilmente interpretabile il valore della prestazione del lettore, il punteggio viene di norma espresso in percentuale.

Secondo il suo ideatore, il fatto che la scelta delle parole cancellate avvenga in modo completamente casuale consente a questo tipo di test di assumere un valore completamente oggettivo, eliminando il margine di soggettività legato alla scelta delle domande da parte del costruttore dello strumento, come accade nel T.C.L., basato, come si è visto, sulla formulazione di domande a scelta multipla.

Il test di chiusura, utilizzato all’origine per misurare la comprensione del testo scritto in lingua materna, è ora largamente impiegato anche nell’insegnamento delle lingue straniere, al fine di valutare la padronanza della lingua acquisita attraverso quella della comprensione globale di testi scritti.

Mediamente i testi scritti scelti per costruire il cloze test variano tra duecento e cinquecento parole e di solito vi vengono praticati fra i trenta e i cinquanta buchi. Di norma la prima e l’ultima frase del testo non hanno cancellazioni di parole, al fine di fornire al lettore elementi per ricostruire il contesto tematico generale del testo. Nella fase di correzione della prova, ai fini dell’attribuzione del punteggio, la ricerca ha dimostrato che le valutazioni più attendibili si hanno tramite il conteggio delle parole esattamente corrispondenti a quelle eliminate per il lettore madrelingua, mentre per la lettura in lingua straniera anche i sinonimi possono essere considerati giusti.

Il test a buchi è stato utilizzato in ambito di ricerca per due scopi principali. Ha permesso, da un lato, di valutare la comprensione della lettura di testi che

presentano una evidente specificità tematica<sup>2</sup>; in secondo luogo, è stato impiegato anche per predire la leggibilità di un testo attraverso le prestazioni dei lettori, al fine di consentire la creazione di nuove formule di leggibilità.

Riguardo il primo obiettivo, diverse ricerche<sup>3</sup> hanno mostrato la validità di questo modello di test, presentando risultati molto positivi riguardo le elevate correlazioni tra il test a buchi e il test a scelta multipla tradizionale per la valutazione della comprensione della lettura di testi di argomento specifico. In particolare, una ricerca condotta presso l'Università "La Sapienza", coordinata da P. Lucisano<sup>4</sup>, ha confermato che i risultati di una rilevazione della comprensione eseguita impiegando una serie di testi utilizzati in settori disciplinari ben definiti (come le scienze naturali, la storia, la geografia ecc.), valutati mediante test a buchi oppure test classici di comprensione a scelta multipla, non cambiano significativamente utilizzando i due strumenti di misura, in quanto questi presentano correlazioni molto elevate e possono quindi essere considerati come misure equivalenti. Altre ricerche dirette da E. Lastrucci, che saranno analiticamente presentate nel capitolo nono, hanno confermato questa tendenza nel settore specifico dei testi storici. Dai risultati delle ricerche svolte da J.R. Bormouth, riferiti anche da G. Henry (1975), infine, emergono riscontri del tutto analoghi. Più in dettaglio, la ricerca di Bormouth ha condotto a stabilire range di punteggi indicativi del livello di competenza nella comprensione della lettura di ciascun lettore, evidenziando la corrispondenza fra i punteggi (espressi in percentuale di risposte esatte) nei due tipi di prova, come indicato nella tabella che segue.

<b>Lettore</b>	<b>Cloze test</b>	<b>Scelta multipla</b>
Lettore autonomo	50-60%	70-80%
Lettore assistito	35-50%	50-60%
Lettore debole	meno del 35%	meno del 50%

Tabella 1: confronto tra il cloze test e il test a scelta multipla.

Riguardo il secondo obiettivo, relativo all'uso del cloze test nella ricerca, ossia all'esigenza di misurare attraverso questo strumento anche la leggibilità dei

<sup>2</sup> Si veda la discussione sul ruolo dei codici speciali o settoriali nella comprensione del testo, estesamente sviluppata nel nono capitolo.

<sup>3</sup> P. LUCISANO, *Misurare le parole*, Kepos edizioni, Roma, 1993, pp. 64-65.

<sup>4</sup> *Op. cit.* A questa ricerca ha partecipato anche E. Lastrucci.

testi scritti, conviene riferirsi alle argomentazioni sviluppate da G. Henry<sup>5</sup> e già in precedenza richiamate.

Nell'ambito delle ricerche sulla leggibilità, due serie di indagini, in particolare, sono risultate utili a stabilire la validità del cloze test sia come misura di comprensione di un testo scritto sia come criterio per rilevare la difficoltà dei testi. La prima è costituita dalle ricerche di Coleman e di Bormouth, nelle scuole americane, le quali hanno evidenziato dati molto interessanti. COLEMAN (1964), infatti, è stato il primo a utilizzare il cloze test anziché un T.C.L. come criterio per validare una formula di leggibilità. Questo ricercatore ha sviluppato quattro formule utilizzando diverse variabili, come di seguito indicato:

$$C\% = 1,29 w - 38,45$$

$$C\% = 1,16 w + 1,48 s - 37,95$$

$$C\% = 1,07 s + 1,18 s + .76p - 34,02$$

$$C\% = 1,04 w + 1,06 s + .56p - .36prep - 26,01$$

Dove

C% = percentuale di risposte corrette

w = numero di parole monosillabe ogni 100 parole

s = numero di frasi ogni 100 parole

p = numero di pronomi per 100 parole;

prep. = numero di preposizioni per 100 parole

Coleman ha ottenuto buone correlazioni tra le misure delle sue formule e il punteggio del cloze test utilizzato come criterio. Ha usato i punteggi dei cloze test come criterio poiché, per le sue ricerche, questi fornivano coefficienti di validazione più elevati rispetto ai risultati dei test a scelta multipla.

La ricerca di Bormouth ha prodotto esiti che vanno nella stessa direzione. Essa si concentrava sullo studio delle variabili predittive per determinare la difficoltà di un testo scritto e la relazione che queste presentavano con l'effettiva comprensione del lettore. Questo ricercatore, dopo aver constatato, sulla base dei dati ottenuti dalle sue analisi, la difficoltà di misurare la leggibilità basandosi solo sul lessico utilizzato e sulla lunghezza delle frasi, condusse

---

<sup>5</sup> Cfr. G. HENRY, *Comment mesurer la lisibilité*, op. cit., p. 55, dove egli presenta una tabella riassuntiva elaborate da J.R. Bormouth che sintetizza i risultati di numerose ricerche che confermano l'esistenza di una correlazione tra punteggi al cloze test e quelli al test a scelta multipla ottenuti sullo stesso testo.

nuove ricerche allo scopo di individuare variabili più predittive. Una di queste ricerche è stata condotta su di un campione di 2.600 studenti di diversi livelli scolastici. Dopo aver valutato la comprensione scritta di questo gruppo, ricorrendo ad un test di lettura già validato, Bormouth ha usato trecento diversi brani di circa cento parole ciascuno per confermare la valenza predittiva di 164 variabili mai considerate prima. Fra queste, ad esempio, la forma attiva o passiva delle frasi, le parti del discorso, i complementi dei verbi, la proporzione di nomi composti. I cinque cloze test utilizzati per ciascun testo gli hanno permesso di ottenere 266 risposte per ogni parola cancellata, per un totale di circa due milioni di risposte da analizzare. Sulla scorta di questi risultati Bormouth ha sviluppato ventiquattro formule di leggibilità, alcune delle quali considerano tra quattordici e venti variabili. Dopo aver evidenziato la difficoltà di costruire una formula che utilizzasse numeri elevati di queste variabili, è pervenuto a costruire formule che, oltre alle due variabili classiche (lunghezza delle frasi e lunghezza parole), ne utilizza solo alcune altre, scegliendole fra quelle più predittive.

Un'ulteriore ricerca, effettuata successivamente sempre da Bormouth, è risultata rilevante al fine di convalidare il cloze test come strumento in grado di misurare la leggibilità dei testi scritti. Dopo aver diviso gli studenti di uno stesso livello linguistico in due gruppi, egli ha somministrato loro tredici testi. Per confrontare i risultati ottenuti nel rilevare la comprensione del medesimo testo mediante i due tipi di strumento, un gruppo doveva rispondere ad un test a scelta multipla e l'altro a un cloze test. I risultati ottenuti mostrano una buona correlazione tra cloze test e test a scelta multipla. Il punteggio del 35%, 45% e 55% per il cloze test corrisponde, rispettivamente, al 50%, al 75% e al 90% del punteggio ottenuto nel test a scelta multipla. Da questa ricerca risulta, inoltre, che la discriminatività ottimale nel cloze test si registra in corrispondenza di un punteggio intorno al 35% di risposte corrette. Questo risultato indica anche il livello di difficoltà del testo utile ad ottenere una comprensione soddisfacente del testo. Questi risultati, infine, hanno permesso ad Henry la messa a punto di tre diverse formule: una prima che utilizza le variabili indipendenti essenziali, la seconda che utilizza un numero elevato di variabili ma applicabile esclusivamente attraverso il ricorso ad un applicativo per il calcolatore, la terza estremamente semplificata allo scopo di utilizzarla eseguendo i calcoli manualmente.

Questa ricerca rappresenta il primo tentativo di creare formule che tengano conto delle prestazioni dei lettori, campionati selezionandoli fra i naturali destinatari del testo, nonché identificando sotto-popolazioni di riferimento in funzione di variabili quali il livello di istruzione, le conoscenze e competenze possedute

ecc., considerando di norma almeno tre livelli (lettore principiante, lettore di media competenza, lettore esperto).

## 2. Come costruire un cloze test ed interpretarne i risultati

Rispetto ad una prova a completamento classica, come si è visto, il cloze test presenta due fondamentali differenze. In primo luogo, le parole vengono cancellate – creando le lacune che il rispondente al test deve riempire – secondo un criterio casuale e non già quale risultato di una selezione mirata eseguita dal costruttore della prova<sup>6</sup>. In secondo luogo, non viene fornita al risolutore una lista di alternative di parole fra cui scegliere per inserirle nelle lacune<sup>7</sup>.

Si tratta pertanto, in definitiva, da un punto di vista formale, di un genere particolare di prova aperta e non già di una prova a risposta chiusa. Da quest'ultima caratteristica derivano alcune importanti conseguenze.

In primis, la correzione delle prove e l'attribuzione del punteggio devono essere eseguiti da esperti che valutino i risultati esaminando le prove una ad una. Ciò avveniva di norma un tempo e tale fatto rendeva difficoltoso (a causa dell'ingente mobilitazione di risorse umane necessarie), l'utilizzo del cloze test nelle ricerche su vasti campioni. A seguito della messa a punto e l'introduzione su vasta scala di procedure e tecniche di rilevazione dei risultati attraverso il lettore ottico, analoghe a quelle utilizzate per i test a risposta chiusa, tale difficoltà è oggi da considerarsi superata ed il cloze test ha trovato un impiego sempre più massiccio nelle ricerche sulla comprensione della lettura su vasti campioni, mentre continua a risultare più impegnativo nella somministrazione di *classroom tests*.

Un problema che deve affrontare chi esegue la correzione<sup>8</sup> delle prove è relativo a come considerare i sinonimi nell'attribuzione del punteggio, questione

---

<sup>6</sup> Questo tipo di prova, che di fatto costituisce un particolare tipo di test a completamento, e viene talora denotato come “cloze mirato”, è utilizzato abbastanza frequentemente allo scopo di accertare la padronanza di specifiche competenze linguistiche, in particolare quella grammaticale e quella lessicale.

<sup>7</sup> Ciò avviene, invece, nelle prove di completamento o di cloze mirato, le quali prevedono in calce un elenco più o meno lungo di alternative di risposta fra cui il rispondente deve scegliere (elenco che dovrà, naturalmente, risultare sempre più nutrito (orientativamente almeno una volta e mezzo) in rapporto al numero delle lacune da colmare, per impedire che alcune risposte siano inserite per esclusione allorché se ne siano individuate un certo numero).

<sup>8</sup> Il termine “correzione”, che per tradizione si riferiva al lavoro svolto dall'insegnante nell'analisi dei compiti eseguiti dai propri alunni o da un valutatore nel caso di gruppi più ampi sotto forma di prove aperte (classicamente il tema in classe o esercizi di natura matematica o tecnico-scientifica) è usato in genere, per estensione, anche nell'accezione riferita al conteggio delle risposte esatte e più in generale alla procedura di tabulazione dei risultati in una prova oggettiva

sulla quale diversi autori hanno dibattuto a lungo. Nel caso del cloze test, come anche in quello di prove a completamento nelle quali non vi sia un elenco di alternative di risposta fra cui trasegliere quelle da inserire nelle lacune, infatti, occorre stabilire, all'atto della definizione dei criteri di correzione e di attribuzione del punteggio, se e quali sinonimi eventualmente impiegati dal rispondente al posto della parola mancante sono da considerarsi esatti. Tale decisione implica un certo margine di discrezionalità – e quindi di soggettività – nell'interpretazione delle risposte esatte, in quanto, considerato che la sinonimia perfetta – secondo un principio pressoché universalmente condiviso fra i linguisti – non esiste (se non in casi eccezionali, come quello, relativo alla lingua italiana, delle congiunzioni o preposizioni usate con o senza la consonante eufonica), ma esistono lemmi che, in funzione del contesto e con sfumature significative più o meno accentuate, rivelano un significato più o meno vicino a quello della parola che era presente nel testo, potrebbe verificarsi la circostanza per cui il sinonimo riconosciuto valido da un correttore non risulti tale per un altro. Nel caso di ricerche su ampia scala, perciò, per eliminare l'incidenza di questo errore di misura, l'ideale è formare una lista chiusa di sinonimi da considerare accettabili per ogni lacuna, da inserire nella griglia di criteri cui ogni valutatore (o correttore, che dir si voglia) deve rigorosamente attenersi. Molte ricerche, comunque, hanno dimostrato l'alta correlazione tra prove di cloze corrette considerando come risposte valide i sinonimi e prove in cui si ritiene esatta la sola risposta che corrisponde alla parola originale<sup>9</sup>. Nella correzione di queste prove si attribuisce generalmente 1 punto ad ogni risposta esatta, che equivale esattamente alla parola eliminata dal testo originale, calcolando su questa base il punteggio grezzo. Non si procede, quindi, a ponderare il punteggio in ragione del grado di difficoltà della risposta, ciò che renderebbe più sensibile lo strumento, in quanto non ogni lacuna presenta lo stesso valore dal punto di vista della capacità del lettore di identificare la parola cancellata. Si considera, tuttavia, che su un numero elevato di buchi del testo, tale ponderazione non modificherebbe in misura significativa la validità dello strumento. Calcolato il punteggio grezzo, si trasforma quest'ultimo, come si è visto, in percentuale di lacune colmate correttamente.

Fra le diverse scale utilizzate per definire delle fasce di prestazione e permettere a chi usa questo tipo di strumento (soprattutto insegnanti e formatori) di interpretare il valore delle performance esibite dai propri studenti – alcune delle quali, offerte dagli Autori delle principali indagini condotte nel corso della storia

---

<sup>9</sup> Alcune di queste ricerche sono passate in rassegna da Lucisano e Piemontese, 1988.

della ricerca in questo campo, quella che a nostro modo di vedere risulta più fine nell'articolazione dei gradi di competenza nella comprensione della lettura è quella proposta da Marello (1989) e, con qualche aggiustamento, riportata di seguito. Tale griglia è mirata a fornire agli insegnanti una semplice scala di riferimento attraverso la quale stabilire in che misura il testo proposto ai suoi alunni risulta comprensibile da questi attraverso una lettura autonoma, cioè senza avvalersi di alcun aiuto da parte dell'insegnante stesso. Come si evince dalla tabella, soltanto i testi che presentano una percentuale di risposte esatte intorno al 60% risultano effettivamente comprensibili dall'alunno attraverso una fruizione autonoma di essi, mentre quando la percentuale di buchi riempiti correttamente risulta inferiore, un tale testo dovrebbe essere proposto in lettura agli alunni solo prevedendo un lavoro didattico finalizzato a guidare i discenti nel processo di comprensione, utilizzando – come meglio si vedrà oltre – un approccio basato su tecniche di *modeling*, metacognizione e/o reciprocal teaching.

<b>Se il cloze test è riempito correttamente</b>	<b>il lettore dimostra di essere in rapporto a quel testo</b>	<b>Il testo è per quel lettore</b>
in percentuale inferiore al 36%	debole	frustrante e inutilizzabile ai fini didattici
in percentuale compresa tra il 37% e il 43%	mediocre	difficile
in percentuale compresa tra il 44% e il 56%	medio	didatticamente idoneo
in percentuale uguale o superiore al 57%	esperto	adatto ad essere letto senza problemi anche senza l'aiuto del docente

Il cloze test rappresenta senz'altro un tipo di prova di semplice elaborazione ed impiego. Il lavoro necessario a costruire un test di questo tipo comporta semplicemente la scelta (effettuata in ragione della sua calibratura sul livello di capacità di comprensione del gruppo cui è destinato, effettuata tramite l'analisi della leggibilità ed un'analisi della struttura e del contenuto eseguita mediante la griglia proposta nel quinto capitolo) di un testo o di un brano di senso compiuto di lunghezza compresa fra le 150-200 parole (nella scuola primaria), fino ad un massimo di 500 (nella scuola secondaria superiore) e la cancellazione di una parola ogni cinque (nella forma più diffusa, ma potrebbe anche essere una parola ogni sei od ogni sette, che renderebbe, ovviamente più facile la prova), evitando di "bucare" la prima e l'ultima frase (o addirittura il primo e l'ultimo capoverso

nel caso di un testo di maggiore estensione). La tecnica di costruzione di un tale strumento è quindi estremamente semplice e poco onerosa se raffrontata con quella, esaminata nel precedente capitolo, relativa all'elaborazione di un T.C.L. Relativamente più complessa e macchinosa risulta invece, come si è visto, la correzione di queste prove, quantunque l'evoluzione delle tecnologie impiegate per la lettura ottica, laddove disponibili, abbia condotto a semplificare anche questa fase del lavoro di accertamento delle competenze attuato utilizzando il cloze test.

Per quanto riguarda la frequenza dei buchi, come ha evidenziato Salerni (1995), la maggioranza degli studiosi, sulla base dell'evidenza scientifica, ritiene ottimale l'intervallo di 5 parole. Sono infatti stati sperimentati strumenti con frequenze delle lacune inferiori ed è possibile reperire prove di tipo cloze con intervalli diversi (fino ad un massimo di un buco ogni 10 parole). Al crescere degli intervalli, tuttavia, l'esecuzione del compito, come già osservato, diventa proporzionalmente più facile e la misura delle reali capacità di comprensione del testo esibite dai lettori diviene significativamente meno attendibile.

Per quel che concerne la quantità di item, invece, in accordo con una regola comunemente accettata in osservanza dell'evidenza scientifica disponibile in questo specifico campo, il *cloze test*, per risultare un valido strumento di *assessment* della comprensione della lettura, dovrebbe essere composto di almeno 30 item, ossia contenere almeno 30 spazi bianchi. Se, dunque, si cancella una parola ogni cinque e si lasciano integri l'*incipit* e la parte conclusiva del testo (per permettere al lettore di meglio orientarsi sul contenuto della prova ed il suo senso e scopo generali<sup>10</sup>, favorendo altresì l'attivazione di schemi generali ed il richiamo di *scripts* e pacchetti di conoscenze, che svolgono, come si è visto nel terzo capitolo, un ruolo determinante nella comprensione del testo), questo deve essere composto di almeno 200-250 parole. Nel caso di un suo impiego ai primi livelli di alfabetizzazione (prime classi della scuola primaria), tuttavia, si possono utilizzare (e di norma sono utilizzati) anche testi più brevi (150-200 parole), con un numero inferiore di item (20-25).

In Appendice sono inseriti alcuni esempi di cloze test standardizzati, utilizzati per la rilevazione delle competenze legate alla comprensione della lettura in lingua italiana, inglese e francese, tanto come lingue materne quanto come lingue seconde o straniere.

---

<sup>10</sup> Cfr. Salerni, 1995, in Benvenuto-Lastrucci-Salerni, 1995.





## Elementi di lessicologia per la glottodidattica

di Raffaele Spiezia

### 1. Le difficoltà di comprensione legate alle competenze lessicali

A tutti i livelli di apprendimento linguistico il lessico risulta ricoprire un ruolo determinante e costante. Fra i numerosi metodi impiegati per favorire lo sviluppo della competenza lessicale, quello maggiormente utilizzato consiste nella presentazione di liste di parole. Tali liste lessicali sono il risultato di ricerche svolte nell'ambito specifico della linguistica dei *corpora*, le quali indirizzano e determinano anche le metodologie didattiche che si poggiano sui *vocabolari di base*.

I vocabolari di base hanno molteplici obiettivi: se da un lato rappresentano uno strumento essenziale per l'insegnamento di una lingua agli stranieri, dall'altro lato risultano validi anche per verificare la competenza lessicale dei nativi, per la redazione di testi di facile lettura, come per quella delle definizioni nei dizionari (onde evitare che la definizione di un lemma raro risulti, paradossalmente, più difficile della parola definita) ecc.

Al fine di presentare un panorama rappresentativo della ricerca in ambito europeo, ci soffermeremo sul *British American Scientific International Commercial English*, il *Basic English* (OGDEN, 1930a), pubblicato negli anni '20; per la lingua francese tratteremo il *Français Fondamental I e II*, pubblicato negli anni '50; per la lingua italiana, pur consci dell'esistenza di precedenti vocabolari di base<sup>1</sup>, che risalgono agli anni '20, ci è sembrato opportuno soffermarci su quello costruito per opera dei Tullio de Mauro e dei suoi collaboratori, la cui prima edizione risale al 1980 e la più aggiornata al momento presente al 2016.

---

<sup>1</sup> Cfr. La pubblicazione di un vocabolario per i primi livelli di italiano L2 da parte di M. E. Thompson (1927), seguito nel 1931 dal lavoro di T. M. Knease (1931), e nel 1943 dal vocabolario di base dell'italiano di B. Migliorini (1943).

## 2. Definizione di corpus e funzione dei corpora

Un *corpus* è una raccolta di testi (appartenenti al sotto-codice della lingua scritta) o discorsi (appartenenti al sotto-codice della lingua parlata) rappresentativa di un autore, di un periodo, di una corrente letteraria ecc. Negli ultimi decenni il computer ha permesso di raccogliere ed organizzare un numero definito di testi sui quali è possibile intervenire con scopi e obiettivi diversi. Ad esempio, a partire da un corpus definito, è possibile stabilire la frequenza di specifiche parole in un dato periodo o di combinazioni lessicali e sintattiche presenti. Nell'ambito della glottodidattica i corpora assumono un ruolo fondamentale, svolgendo, ad esempio, la funzione di farci conoscere l'uso di una lingua ai diversi livelli di apprendimento e per un determinato pubblico.

Mediante il ricorso ai vari corpora costruiti dai diversi studiosi è stato possibile creare dizionari di base di numerose lingue, elaborati anche ai fini dell'insegnamento linguistico, nel cui ambito rivestono notevole utilità. In tale prospettiva, successivamente all'illustrazione del VdB dell'italiano, che interessa più da vicino in massima parte i lettori di questo libro, presenteremo una panoramica dei dizionari di base di alcune lingue europee.

La ricerca sul lessico di base si snoda lungo un arco temporale molto ampio e risulta a tutt'oggi ancora molto promettente. Essa ha avuto quale primo esito, come si è detto, la pubblicazione del primo vocabolario di base per la lingua inglese, *The Teacher's Word Book*, ad opera dello psicologo statunitense E. L. THORNDIKE (1921). Di seguito ci soffermeremo quindi sui tre vocabolari di base riguardanti la lingua italiana, quella inglese e quella francese.

## 3. Il Vocabolario di Base della lingua italiana (prima edizione 1980)

Alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, una ricerca coordinata da Tullio de Mauro presso l'Università "La Sapienza" ha condotto all'elaborazione di un vocabolario di base, costituito, in quella prima versione, da circa 7000 parole, ottenute computando la loro frequenza nei testi di massima fruizione nella comunicazione pubblica (testate quotidiane nazionali e altri strumenti di informazione e divulgazione) e nel contesto educativo (sussidiari e libri di testo) ecc. Si tratta di quei lemmi del vocabolario comune i quali sono largamente noti ai componenti delle più svariate categorie di persone. Il lessico di base è costituito, perciò, da quei lemmi che dovrebbero essere compresi ed utilizzati senza alcuna difficoltà da tutti gli italiani che hanno completato l'obbligo scolastico, cioè frequentato almeno la terza media.

Tale lessico fondamentale è stato suddiviso in tre livelli: *fondamentale, ad alto uso e ad alta disponibilità*.

- *Lessico fondamentale* (FO): sono marcati con questa sigla 2.049 lemmi che hanno un'altissima frequenza nella lingua italiana, cioè parole che tutti conosciamo e usiamo spesso (esse costituiscono il 90% dei nostri discorsi quotidiani, es.: *acqua, amore, scuola, cuore*);
- *Lessico di alta disponibilità*<sup>2</sup> (AD): si tratta di 1.897 vocaboli relativamente rari nello scrivere, ma ben noti perché legati ad atti e oggetti di grande rilevanza nella vita quotidiana (es.: *forchetta, scarpa, pentola, ecc.*). Appartengono a questa componente del lessico parole che i parlanti hanno l'impressione di usare spesso ed in modo costante ma che in realtà utilizzano con una frequenza molto bassa.
- *Lessico ad alto uso* (AU): composto da 2.576 parole. Sono parole che dobbiamo conoscere per poter condurre una conversazione di livello elementare e sono quindi utilizzate con una alta frequenza, (es.: *lana, toro, muro*).

Tra le parole fondamentali un'ulteriore divisione riguarda le *parole piene* o lessicali, ovvero parole che hanno uno o più significati con un preciso campo denotativo, e *parole vuote* o grammaticali, le quali, invece, hanno un significato di tipo unicamente funzionale, di collegamento sintattico (articoli, preposizioni, congiunzioni).

La lista dei vocaboli fu pubblicata per la prima volta, come anticipato, nel 1980, in allegato al libro *Guida all'uso delle parole*, per poi essere utilizzata nei dizionari pubblicati successivamente come il *Gradit- Grande dizionario italiano dell'uso* – ai fini di esplicitare le marche d'uso e i livelli di lessico al quale appartiene il lemma.

Tale vocabolario è l'insieme delle parole note a tutti quelli che possiedono una conoscenza ed un'esperienza di livello almeno elementare. Se usiamo solo le parole del vocabolario fondamentale, possiamo sperare di essere capiti dal 66% della popolazione italiana, cioè da quelle persone che hanno conseguito almeno il titolo di studio dell'obbligo o titoli superiori. Il nucleo più interno della sfera lessicale di una lingua è infatti, sicuramente, il vocabolario fondamentale. Esso riguarda per lo più i vocaboli che chi parla una lingua ed è uscito dal periodo

---

<sup>2</sup> Questa nozione di *disponibilità* fu elaborata da G. Gougenheim nel 1956, nell'ambito della ricerca relativa all'elaborazione del francese fondamentale, di cui tratteremo più approfonditamente qui di seguito.

dell'infanzia conosce, capisce e usa. Sono parole di massima frequenza nel parlare e nello scrivere e disponibili a chiunque in ogni momento.

Il vocabolario di base e il vocabolario di uso comune formano insieme il vocabolario corrente, ossia il complesso dei lessemi privi di sfumature regionali, stilistiche o settoriali e pertanto, in linea di principio, condivisibili da tutti gli italiani.

I vocabolari così concepiti restituiscono un'immagine più complessa rispetto a quella del vocabolario tradizionale, composto appunto, prevalentemente, da voci dell'italiano letterario.

Il vocabolario di base fu accolto all'origine con qualche dubbio di principio da parte di alcuni intellettuali, ma nei decenni seguenti è stato variamente utilizzato e, poi, sottoposto a varie prove.

In alcuni dizionari, come nel Gradit e in dizionari di apprendimento o più divulgativi, il VdB è stato programmaticamente usato per costruire l'inizio delle definizioni del significato dei vari lemmi in modo che almeno l'incipit delle definizioni risulti ben chiaro a un largo insieme di lettori. Lo spazio linguistico entro cui si muovono le parole, infatti, non è il caos, ma segue regole ben precise.

Ripercorrendo gran parte del lavoro e dell'attività di studioso di T. De Mauro, possiamo affermare che nelle sue ricerche egli si sofferma a riflettere sulla reale importanza delle parole anche attraverso la considerazione della dimensione quantitativa, in particolare attraverso lo studio della loro frequenza nei diversi contesti comunicativi.

Nel 1961 De Mauro si occupa della voce "*Statistica linguistica*" per la terza appendice dell'Enciclopedia Treccani: si tratta di un taglio d'analisi che rappresenta una vera novità per l'ambito delle scienze umane di quell'epoca e una novità assoluta per il territorio italiano.

Per quanto riguarda la ricerca lessicologica, a partire dal "*Lessico di frequenza dell'italiano scritto*" De Mauro iniziò a gettare le basi per costruire il primo *Vocabolario di base*. Esso, oltre ad indicare, come già detto, l'elenco delle 7050 parole più frequenti nella lingua italiana, rappresenta anche il primo esempio di un'analisi del lessico in strati (storici, etimologici, sociolinguistici). Nel 1992, su iniziativa del Ministro della funzione pubblica Sabino Cassese (come vedremo più estesamente nel prossimo capitolo), il lavoro svolto da De Mauro trovò il massimo riconoscimento istituzionale, allorché il *Vocabolario di base* fu assunto quale riferimento del *Codice di stile* delle comunicazioni dell'amministrazione pubblica. De Mauro ha spiegato in varie sedi e contesti, in particolare su *Internazionale*, che cos'è e quali funzioni riveste il *Vocabolario di Base della lingua italiana*, illustrando, inoltre, il metodo seguito per comporre la prima edizione del lavoro.

#### 4. Il Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana del 2016

A circa trent'anni di distanza dalla prima edizione del Vocabolario di base, nasce il Nuovo Vocabolario di Base, che oltre ad essere accresciuto risulta soprattutto aggiornato e rinnovato. Questa nuova versione nasce dall'ipotesi che i molteplici cambiamenti socio-economici-politici di un Paese determinino cambiamenti sostanziali sul piano linguistico, ed in particolare notevoli variazioni nelle liste di vocaboli etichettati trent'anni prima come “fondamentali”, “ad alto uso” e “altamente disponibili”. In particolare, risultano molte centinaia le parole oggi meno usate che in passato e quindi uscite dal vocabolario di base, e sono centinaia quelle che in passato o erano meno usate o addirittura assenti e risultano oggi far parte del vocabolario di base. Più in dettaglio, dei 2000 vocaboli del nucleo fondamentale, 650 scendono al livello delle categorie di minore frequenza, e altrettante, all'inverso, entrano a farne parte: si tratta in gran parte di parole che già erano presenti negli strati di frequenza subito inferiori, di «moti convettivi», come dice efficacemente l'Autore: vi spicca la terminologia informatica, quasi tutta di origine anglofona, nonché altri esotismi come *CD*, *fan*, *fiction* ecc.

Nel Nuovo Vocabolario di Base della lingua italiana possiamo trovare molte altre informazioni<sup>3</sup> che non erano presenti nelle precedenti versioni e lavori di De Mauro: sono indicate le varie metodologie di raccolta, analisi e compilazione dei dati e le principali differenze, si accenna ad alcuni aspetti sociolinguistici e si richiamano le principali applicazioni dei vocabolari di basso uso.

Il NVdB del 2016 si fonda sullo spoglio elettronico e il controllo manuale di testi estesi complessivamente 18.843.459 occorrenze, raggruppati nelle sei seguenti categorie: stampa (quotidiani e settimanali); saggistica (saggi divulgativi, testi e manuali scolastici e universitari); testi letterari (narrativa, poesia); spettacolo (copioni cinematografici, teatro); comunicazione mediata dal computer (chat eccetera); registrazioni di parlato. I testi scelti sono stati “ripuliti” mettendo da parte le occorrenze di nomi propri, numeri e immagini, e sono restate oggetto di analisi soltanto le parole. Le occorrenze di parole sono state lemmatizzate, cioè ricondotte a unità lessicali di base presenti come lemmi nel *Grande dizionario italiano della lingua dell'uso* – (Gradit) e sono state lasciate da parte le parole di frequenza minima, al di sopra della quale sono stati individuati 33mila vocaboli. La lista pubblicata include le circa duemila parole fondamentali, stam-

---

<sup>3</sup> Cfr. <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>

pate in neretto tondo, le circa tremila parole di alto uso, stampate in tondo chiaro, e le parole di alta disponibilità, stampate in corsivo chiaro. Queste ultime, circa 2.500, sono state ricavate partendo dalla lista di 2.300 parole di alta disponibilità del vecchio VdB e sottoponendola a gruppi di studenti e studentesse universitari per eliminare le eventuali parole non più avvertite come di maggior uso e per accogliere invece nuove parole avvertite come di alta disponibilità.

Le parole sono accompagnate dall'indicazione delle categorie grammaticali definite già nel Gradit e utilizzate anche nel *Dizionario di Internazionale*. I numeretti in esponente sono gli stessi usati in questi due dizionari per contrassegnare una parola rispetto a eventuali lemmi omografi.

Le duemila parole fondamentali coprono l'86% delle occorrenze, le tremila parole d'alto uso coprono un ulteriore 6%, il restante 8% è occupato da occorrenze delle restanti ventottomila parole incontrate nei testi, tra le quali anche alcune parole di alta disponibilità occasionalmente presenti nel parlato e nello scritto. Va precisato che le percentuali summenzionate oscillano a seconda delle categorie di testi scritti che formano il campione.

## 5. Il *Basic English*

Per quanto riguarda il *Basic English*, questo si rivela essere un inglese semplificato dal punto di vista lessicale e sintattico ed adatto alla comunicazione internazionale, come afferma chiaramente il suo Autore nel suo libro dal titolo *Basic English: un'introduzione con regole e grammatica*, del 1930 (OGDEN 1930a, 1932, 1934). Con le sue 850 parole di base, questo vocabolario sembrerebbe soddisfare i requisiti di una semplice comunicazione quotidiana, promuovendone forme che si attengano all'uso pressoché esclusivo di questa lista di parole e permettendo così a chiunque di comprendere un testo scritto. Si tratta, in pratica, di offrire una selezione lessicale indirizzata ad un bacino di apprendenti dell'inglese come lingua straniera ad un livello principiante e al soddisfacimento delle esigenze comunicative di base: queste, in particolare, risulterebbero appartenere agli ambiti scientifico-commerciale e turistico, nei quali l'inglese, ai tempi in cui il *Basic English* fu concepito, iniziava a rivestire il ruolo di lingua franca.

Al contrario degli altri vocabolari di base, come il Francese fondamentale o il VdB di De Mauro e coll., il *Basic English* si rivela essere, insomma, un vocabolario inglese ridotto, grazie al quale sarebbe possibile, ricorrendo a perifrasi o sostituzioni di termini, esprimersi in modo soddisfacente, laddove il francese

fondamentale si rivela essere, invece, un primo stadio per il raggiungimento di una piena competenza comunicativa.

Per quanto riguarda i contenuti del *Basic English*, delle 850 unità lessicali stampate sul retro del frontespizio, 400 sono rappresentate da nomi generali (*general nouns*), 100 da aggettivi (*adjectives*), 100 da forme verbali e preposizioni (*operators*), 200 da nomi di oggetti figurativamente rappresentabili (*picturable nouns*); 50 parole, infine, costituiscono la categoria degli aggettivi opposti (*adjective opposites*) (Ogden, 1930a [1933]: 11)<sup>4</sup>.

A queste 850 parole, in una versione estesa, vengono aggiunti 100 termini relativi all'ambito tecnico-scientifico generale e ulteriori 50 a settori specifici (es. fisica, chimica, biologia) (Ogden, 1930b [1994]: 274-275). Come specificato ancora da Ogden,

with this expanded vocabulary it should be possible [...] to communicate without embarrassment. 100 of the extra words are general science words, or words useful in technical description, such as *ratio* and *valve*, and form the indispensable basis for all scientific discourse; the other 50 are designed to cover a single specialized field (ivi: 274).

I componenti della «scientific addenda», inoltre, «are *all* noun forms, i.e., they can be learnt as names requiring no further grammatical instructions» (Ogden, 1930a [1933<sup>4</sup>]: 11).

Se le categorie dei nomi, comunque, comprendono gli oggetti di cui si desidera parlare (*which we wish to talk about*), quella degli operatori include le parole con le quali si agisce sugli stessi oggetti (*with which we perform on them*) (ivi: 19). Tra queste vi sono dunque le uniche forme verbali facenti parte del sistema

---

<sup>4</sup> I criteri in base ai quali i nomi generali vengono distinti da quelli figurativamente rappresentabili non appaiono tuttavia esplicitati. Un'ipotesi iniziale potrebbe essere quella per cui i nomi della prima categoria siano ascrivibili a cose o stati di cose non necessariamente identificabili in oggetti concreti della realtà: essa risulta tuttavia confutata dal fatto che anche al suo interno si collocano sostantivi rappresentabili attraverso il metodo figurativo e, dunque, riferiti a cose concretamente percepibili (es. *bread, butter, copy, cork, drink, grass, iron, man, milk, rice, sea, wine, water, woman*). D'altra parte, diversi sostantivi ancora appartenenti al gruppo dei *general nouns* appaiono facilmente associabili agli ambiti della comunicazione tecnico-scientifica e commerciale e, pertanto, collocabili su un piano di maggiore astrattezza (es. *account, adjustment, advertisement, agreement, committee, company, decision, development, government, knowledge, law, market, meeting, money, motion, observation, offer, organization, society, statement, suggestion, system, tax, tendency*). Alla categoria dei *picturable nouns* appartengono invece sostantivi come *bag, basket, bed, bird, boat, box, cake, cheese, church, clock, cloud, coat, comb, curtain, egg, eye, face, flag, fork, frame, pen, sheep, ship, shoe, station, train*: in modo analogo, dunque, non risulta chiaro in virtù di quali parametri *bread* e *butter* vengano considerati dei nomi generali mentre *cheese* e *egg* dei nomi concreti.



(*come, get, give, go, keep, let, make, put, seem, take, be, do, have, say, see, send, may, will*), i pronomi (*I, he, you*), gli avverbi (es. *while, how, when, where, here, near, now, there, much, tomorrow, yesterday*), le preposizioni (es. *at, in, on, to*), gli articoli (*the, a*) e le congiunzioni (es. *and, than*).

È dalle innumerevoli possibilità combinatorie dei verbi, delle preposizioni e dei nomi che in modo fondamentale dipendono l'utilità e la spendibilità del *Basic English*. Il metodo di composizione e scomposizione, insomma, individua forme estranee all'uso, per quanto sintatticamente corrette. È quanto si evince, ad esempio, dalle

following translations [...] selected from a list of idioms in a Standard grammar [...] to illustrate the ways in which Basic evades colloquial expressions: *I am to go = It is necessary for me to go*, *I have heard nothing more as to this matter = Nothing more has come to my ears about that*, *That will do = That is enough* (Ogden, 1930b [1994]: 313).

L'utente che si serve del *Basic English*, ancora, impara a dire *to make a request* o *to put a question* piuttosto che *to ask*, *married man* invece di *husband*, *it is very kind of you* al posto di *Thank you*: forme sintetiche, appunto, ottenute dalla combinazione delle unità di base ma fuorvianti rispetto all'uso consuetudinario. Proprio i caratteri di artificialità e di inadeguatezza comunicativa, difatti, si collocano al centro dell'analisi critica dell'opera di Ogden svolta da Bongers (1947: 119-134) e proseguita, poi, dagli autori del *français fondamental* (Gougenheim et al., 1956 [1964]: 28-29), secondo i quali «le Basic est [...] plutôt une langue universelle à base d'anglaise qu'une première étape [...]» e «*oblige à s'exprimer d'une façon étrangère à l'usage anglais courant*»<sup>5</sup>.

Nel corso delle diverse edizioni, alle 850 parole iniziali, già integrate con i 150 termini di registro scientifico (Ogden, 1930b [1994]: 274-275), vennero aggiunte 50 unità ulteriori, ritenute di diffusione internazionale (Ogden, 1930a: 70): si tratta soprattutto di parole legate ai contesti di vita socio-culturale e politico-economica, tra cui ad esempio *autobus, automobile, ballet, bank, bar, chauffeur, cheque, chocolate, cigarette, circus, club, cocktail, dance, engineer, hotel, jazz, passport, phonograph, radio, referendum, restaurant, sport, telephone, theatre*,

---

<sup>5</sup> In modo ulteriore, poi, «le Basic écarte des mots d'usage commun en anglais: citons *already, few, many, never, perhaps, chair, people, husband, wife*. Sur la liste dressée par M. Bongers nous relévon en particulier des verbes très usuels: *can, may, must, shall, to ask, to become, to bring, to buy, to call, to die, to eat, to forget, to lay, to listen, to read, to remember, to ride, to rise, to set, to stay, to sell, to understand, to want*» (ibid.).

*tobacco, università* (ivi: 71); di fatto al momento dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale il *Basic English* rappresentava il punto di riferimento per l'insegnamento dell'inglese in oltre venti Paesi distribuiti nei vari continenti, tra cui la Cina, il Giappone, la Russia, la Repubblica Ceca, la Polonia, la Danimarca, la Svezia, la Germania, la Francia e la Spagna (Basic English On Line, Part II/Chapter V/The Learning of Basic).

Come vedremo nel paragrafo successivo, in accordo con quanto osservato in seno alla commissione Gougenheim (*et al.*, 1956 [1964]), «le succès du Basic [...] a été, dans une certaine mesure, le résultat d'une équivoque» (ivi: 28): quella per cui «ceux qui apprenaient le Basic English ont cru», solamente, «qu'ils apprenaient l'anglais» (ibid.).

## 6. *Français Fondamental I e II*

Il vocabolario di base della lingua francese, *Français Fondamental*<sup>6</sup>, pubblicato negli anni '50 (e successivamente revisionato e presentato come *Français Fondamental 2*), nacque con lo scopo di facilitare l'insegnamento del francese come lingua straniera e velocizzarne e diffonderne la conoscenza. L'idea di base del progetto era quella di «accélérer la diffusion de la langue française parmi les populations autochtones de l'Union» – entità politica creata dalla Quarta Repubblica per rimpiazzare l'antico sistema dei dipartimenti e territori d'oltremare. Alla base della sua creazione vi furono una serie di ricerche svolte da una commissione nominata dal Ministero dell'Istruzione francese, in collaborazione con un Centro di ricerca che successivamente ricoprirà un ruolo fondamentale nell'ambito della didattica della lingua francese: CREDIF – *Centre de Recherche et de Diffusion du Français*. Tali ricerche nel 1954 condussero ad individuare, partendo da un'indagine sulla lingua francese “parlata”, una base lessicale denominata “Français élémentaire”, in seguito, nel 1959, definita “Français fondamental Ier degré”.

La principale di queste indagini, realizzata attraverso interviste registrate (tecnica pionieristica per il periodo in cui la ricerca venne svolta), vide coinvolti 275 intervistati, che pur se non rappresentativi dell'intera popolazione francese (il

---

<sup>6</sup> Georges Gougenheim, René Michea, Paul Rivenc, Aurélien Sauvageot, *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris, 1956. Nouv. éd. refondue et augmentée sous le titre *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris, 1964.

campione non risultava neppure proporzionale in rapporto a variabili come età e condizione sociale), permise di creare una base lessicale di 7995 lemmi. Più precisamente, in un'ottica quantitativa, l'indagine risulta svolta su un numero totale di 312.135 occorrenze, ricondotte a 7.995 forme, a partire dalle quali vengono individuate e disposte in lista le 1.063 parole con frequenza pari o superiore a venti occorrenze. Dai 7995 lemmi diversi, bisognava estrapolare un insieme di circa 1.500 parole per costituire il vocabolario fondamentale per la lingua francese. Il numero di lemmi raggiunto fu così di 1475, di cui 1222 lemmi lessicali e 253 lemmi grammaticali. Per determinare questo numero, i ricercatori hanno considerato tre criteri: la frequenza statistica, la disponibilità e il ricorso all'esperienza dei membri della commissione (empirismo razionale).

Esaminiamo, innanzitutto, il metodo impiegato per registrare la frequenza statistica nel corpus registrato. Sono state scelte le parole con una frequenza uguale o superiore a 29. Così facendo 712 parole sono state selezionate. A queste sono state aggiunte le parole disponibili e cioè quelle parole che, pur registrando una bassa frequenza nel campione di riferimento, sono comunque delle parole stabili e comuni nelle conversazioni quotidiane. Queste risultano essere circa 240. Il terzo criterio è costituito dal ricorso al repertorio linguistico della commissione. Ciò ha determinato l'inserimento di altre 520 parole nel *Français Fondamental*. Tale circostanza è chiarita da un componente della Commissione (Paul Rivenc, 1972):

“[...] les adjonctions empiriques reflètent pour l'essentiel l'idéologie implicite de la Commission: préoccupation d'aider à l'alphabétisation dans le tiers monde, souci de désigner les objets utiles d'une vie quotidienne sagement petite bourgeoise et ménagère, référence à des institutions (armée, décorer, Drapeau, juge) ou à des concepts (ennemis, forger, juger, mensonge) illustrant naïvement cette idéologie<sup>7</sup>”.

Precisiamo che le interviste riguardavano temi generali come la famiglia, la professione, la vita quotidiana, la salute. A partire dallo spoglio delle risposte, bisognava selezionare un vocabolario ed alcune strutture grammaticali che spesso ricorrevano. Ciò facendo è stato messo in evidenza come nell'ambito della comunicazione quotidiana di temi generici una minima parte del lessico e delle categorie grammaticali erano necessari e anche sufficienti per poter comunicare in lingua francese.

---

<sup>7</sup> Rivenc P., (1979), *Le Français fondamental vingt-cinq ans après*, in *Le Français dans le Monde*, n° 148, Paris, Hatier, p.18):

Il *Français Fondamental* ha avuto un ruolo determinante negli anni Sessanta e Settanta, soprattutto nello sviluppo di nuove metodologie di insegnamento del francese come lingua seconda e straniera, che prendevano spunto dal lessico “elementare” identificato nel FF e dalle più semplici nozioni grammaticali che esso considerava. A partire da queste premesse, gli autori di manuali sono ricorsi al *Français Fondamental* per l’elaborazione di nuovi libri di testo editi in Francia e all’estero, accrescendo la rilevanza didattica della metodologia *Strutturo-Globale Audio-Visiva*.

Questa prima versione del Francese *Fondamental Ier degré* fu rivista ed ampliata negli anni successivi. L’arricchimento della base lessicale fu ottenuta prima introducendo le parole che erano state omesse nella prima ricerca, considerando le parole con una frequenza pari o superiore a 20 e non a 29, poi ricorrendo anche al *Dictionnaire de fréquence* “French Word Book”, de G. Van Der Beke, il quale aveva svolto una ricerca su quotidiani e testi di letteratura degli anni Venti. Il ricorso a questa base lessicale considerava solo per i lemmi che avevamo una frequenza uguale o superiore a 60. Gli autori ritennero opportuno ricorrere anche a una base lessicale più recente e, contrariamente a quanto avvenuto per il primo grado di francese fondamentale, alla lingua scritta e non solo orale. In seguito, il Credif ha creato vocabolari specifici per favorire l’apprendimento della lingua in vista del raggiungimento di obiettivi didattici più specifici.



## Linguaggi speciali e comprensione del testo

di Emilio Lastrucci, Raffaele Spiezia, Lucia Viana<sup>1</sup>

### 1. Densità concettuale dei testi, lessici specializzati e comprensione

Come ho cercato di mostrare in diversi miei precedenti lavori<sup>2</sup>, non v'è dubbio che la comprensione del testo dipenda in larga misura dalla *densità concettuale* che questo presenta. Allorché un testo sia riconducibile, in linea generale, ad un genere specifico definito in funzione del particolare settore di conoscenza nel quale trova origine e per i cui scopi è stato redatto, vale a dire quale frutto di ricerche condotte in quello specifico campo del sapere o disciplina (nel caso di monografie, articoli su riviste specialistiche o comunque contributi sviluppati, in forma più o meno sistematica, in un definito ambito di ricerca) oppure in quanto destinato a operare sintesi di conoscenze già consolidate e codificate (come nel caso dei manuali, delle enciclopedie ecc.) o a divulgare ad un vasto pubblico conoscenze di natura specifica e di cui risulta identificabile il contesto disciplinare di riferimento, la comprensione di quel testo da parte di un suo qualunque fruitore risulta legata indiscutibilmente alla padronanza da parte di quest'ultimo dei concetti chiave e della terminologia propri dell'*impianto concettuale* peculiare della disciplina in questione, condivisi dalla maggioranza della comunità scientifica operante in quel settore, oltre che di capacità logico-cognitive generali adeguate, in rapporto all'ampiezza e alla specificità della sua "enciclopedia" (dei "pacchetti di conoscenza", per dirla con Raffaele Simone, che egli ha già organizzato), nonché al suo livello di sviluppo evolutivo, di istruzione e di consuetudine con l'apprendimento e i processi di appropriazione del sapere.

---

<sup>1</sup> Riguardo la stesura di questo capitolo, i paragrafi 1, 5, 7 ed 8 ed i sotto-paragrafi 1-3-4-6-10-11-12-13-14 del paragrafo 6 sono stati redatti da Emilio Lastrucci, i paragrafi 2, 3 e 4 da Raffaele Spiezia ed i sotto-paragrafi 2-5-7-8-9 del paragrafo 6 da Lucia Viana.

<sup>2</sup> Cfr. in part. E. Lastrucci, *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», n. 11, 1989, pp. 465-480; E. Lastrucci – L. Viana, *Prosa storica e comprensione della lettura*, in «La Ricerca», I, 15.10.1989, pp. 5-14, II, 15.11.1989, pp. 4-15, nonché E. Lastrucci – L. Viana, *Clio alla chiara fonte*, la cui seconda edizione è in corso di pubblicazione per i tipi dell'Anicia. Il testo di alcuni di questi lavori viene ripreso e sviluppato nei paragrafi dal quarto all'ottavo di questo capitolo.

Occorre perciò indagare il ruolo che specifiche dinamiche della comprensione del testo possono giocare nel rapporto del lettore con testi più o meno permeati di quelli che i linguisti, come si vedrà, definiscono “linguaggi speciali” e “linguaggi settoriali”, densi di concettualizzazioni specifiche e di parole afferenti ad un *lessico specializzato* di cui i cultori di una determinata disciplina fanno uso.

Attraverso prove oggettive finalizzate ad accertare la comprensione dei testi (come si è visto, fondamentalmente T.C.L. e *cloze test*), elaborate con rigorosi criteri docimologici e costruite utilizzando testi relativi a specifiche aree di contenuto, è possibile concorrere a gettare qualche luce sui processi psico-cognitivi che presiedono alla comprensione del testo. Le ricerche nel campo della comprensione della lettura, come si è visto, si sono però prevalentemente concentrate sulla verifica delle competenze linguistiche di tipo più generale, in ampia misura indipendenti dalla specificità del contenuto informativo del testo e dalle connesse sue peculiarità strutturali, e quindi non hanno apportato significativi chiarimenti riguardo le funzioni cognitive che entrano in gioco nella comprensione dei concetti e nella decodifica delle strutture logico-discorsive che si caratterizzano in funzione dell'argomento trattato.

L'intento più generale del presente capitolo è quello di indicare la possibilità e l'importanza di un approccio allo studio della comprensione dei testi focalizzato sulle variabili dipendenti dalla loro *specificità tematica*. Sul piano più generale, tale approccio riveste una duplice finalità:

- 1) condurre a stabilire quali particolari funzioni linguistiche (semantiche, sintattiche, pragmatiche e testuali) risultino connesse alle modalità generali di acquisizione di conoscenze e di concetti attraverso la fruizione di un testo di specifico contenuto;
- 2) individuare ed isolare, mediante l'analisi di tali funzioni, le caratteristiche distintive di contenuto concettuale che si evidenziano nei testi di uso didattico interessanti differenti aree disciplinari.

Nelle pagine che seguono svilupperemo una disamina di questo problema riferendoci ad alcuni settori particolari, vale a dire quello delle scienze naturali, quello delle discipline storico-sociali e quello giuridico-normativo (collegato sostanzialmente alla tipologia specifica dei testi normativi o regolativi). Evidenzieremo, inoltre, le peculiarità di altre tre tipologie generali di testi che concorrono eminentemente allo sviluppo di conoscenze, all'acquisizione di informazioni e alla regolazione della vita associata da parte dei fruitori e svolgono quindi un ruolo determinante nell'apprendimento e nella comunicazione pubblica, vale a dire i testi divulgativi, i manuali scolastici ed i testi con valenza amministrativa/burocratica/istituzionale.

## 2. Diversi tipi di sottocodici specifici della lingua standard che influenzano la comprensione

È indubbio il doppio sforzo da parte dell'apprendente nell'approcciarsi allo studio di determinate discipline. Capire il lessico attraverso il quale i concetti delle discipline scientifiche sono codificati richiede, infatti, al lettore la padronanza di qualche particolare linguaggio specialistico o settoriale. Un obiettivo importante dell'attività volta a potenziare le capacità di comprensione degli alunni consiste perciò nel raggiungimento della consapevolezza che ogni disciplina scientifica o ben definita regione del sapere e campo di ricerca possiede un proprio lessico specialistico o settoriale.

Pur non essendovi accordo unanime fra gli studiosi, è tuttavia opportuno stabilire la seguente distinzione, che risulta comunque utile per il suo valore euristico.

*LINGUE SPECIALISTICHE (o SPECIALI): hanno un lessico specifico e regole certe convenzionalmente accettate, tra cui la modalità di formazione dei neologismi (ad esempio, nella chimica organica una regola sulla formazione delle parole stabilisce che solitamente gli acidi siano indicati con il suffisso -ico, i sali con -ato, -uro, -ito, i carboidrati con -osio).*

*LINGUE SETTORIALI: non hanno un lessico specifico vero e proprio, se non in misura assai ridotta. Il loro lessico non possiede regole convenzionali particolari, ma spesso riprende parole dalla lingua comune conferendo una valenza tecnica e comunque un'estensione di significato più precisa e rigorosa. Questo perché i messaggi delle lingue settoriali hanno l'esigenza di farsi capire da un'utenza molto più ampia rispetto all'audience di destinatari dei messaggi delle lingue specialistiche (o speciali)<sup>3</sup>.*

Questa distinzione è alquanto diffusa e rappresenta, peraltro, l'impostazione ufficiale dell'Accademia della Crusca<sup>4</sup>. Vi sono tuttavia anche autorevoli interpreti che utilizzano in una accezione generalizzata il concetto di lingua speciale. È utile, fra le diverse definizioni canoniche di *lingua speciale*, utilizzate in questa chiave, richiamare la seguente, che ci pare la più rigorosa ed autorevole.

---

<sup>3</sup> Come si vedrà più avanti in questo capitolo, è questo, in particolare il caso delle discipline storiche.

<sup>4</sup> Accademia della Crusca (a cura di), *I linguaggi settoriali. Il lessico specifico della storia*, [http://forum.indire.it/repository\\_cms/working/export/5505/index.htm](http://forum.indire.it/repository_cms/working/export/5505/index.htm)



“La lingua speciale è una varietà di lingua utilizzata per comunicare determinati argomenti legati a particolari attività lavorative e professionali, come ad esempio la matematica, la biologia, la storia, la musica, lo sport. La principale caratteristica delle lingue speciali è di avere un lessico specialistico che si configura come una vera e propria nomenclatura, cioè un insieme di termini che hanno una definizione univoca ed esplicita all’interno di quella disciplina” (SOBRERO, 1993, p. 237 sgg.)<sup>5</sup>.

È invece opportuno, a giudizio di chi scrive, mantenere la distinzione fra le due tipologie di codice: si evince chiaramente che il concetto di *lingua specialistica* si applica molto difficilmente, ad esempio, al linguaggio della storia o della geografia! Più avanti vedremo come, tuttavia, molte caratteristiche del linguaggio usato nell’ambito di queste discipline ne configuri un’elevata specificità e settorialità, oltre che complessità, determinando di conseguenza difficoltà di comprensione ai lettori meno esperti.

Le lingue delle discipline scientifiche appartengono ai linguaggi specialistici e presentano elementi che l’allievo non può possedere nella propria competenza comunicativa standard. La padronanza del lessico specialistico rappresenta dunque una difficoltà ulteriore per lo studente. La comprensione del testo, infatti, non si limita in questo caso alla assimilazione delle informazioni e dei concetti che esso contiene, ma implica anche la contestuale appropriazione della terminologia specifica, necessaria per poter assimilare quelle informazioni e quei concetti.

Ogni testo di studio rimanda – come si è visto nei primi capitoli di questo libro – a un sistema di conoscenze che deve risultare accessibile, e quindi già formato, nella mente al lettore. Nella situazione dello studente e comunque del lettore inesperto, tuttavia, in quanto la lettura è finalizzata proprio all’apprendimento, tali conoscenze non risultano ancora presenti nell’”enciclopedia”. Quando l’alunno, perciò, non possiede la conoscenza del significato dei termini necessaria a comprendere il testo, è chiaro che l’apprendimento ne viene gravemente ostacolato.

A dire il vero, le lingue delle discipline si caratterizzano e si distinguono a vari altri livelli (sintattico, di costruzione testuale, ecc.), oltre che in termini lessicali. Nel prossimo paragrafo, analizzando il linguaggio specialistico delle scienze, tuttavia, ci limiteremo a focalizzare l’attenzione sugli aspetti più squisitamente lessicali, in quanto nel caso delle scienze naturali la specificità è costituita in larghissima parte dalla terminologia tecnica, mentre negli altri paragrafi, in particolare trattando le specificità del linguaggio delle discipline storico-sociali

---

<sup>5</sup> Cfr anche [http://forum.indire.it/repository\\_cms/working/export/5505/index.htm](http://forum.indire.it/repository_cms/working/export/5505/index.htm) [12/02/2019].

e di quello normativo, saranno indagati anche altri aspetti, in quanto in questo ambito la specificità – e per conseguenza anche le difficoltà di comprensione – sono legate, piuttosto che alla terminologia (che pure, comunque, gioca una parte non irrilevante), soprattutto alle caratteristiche della prosa, cioè alle particolarità della tessitura logico-argomentativa e alla complessità degli schemi esplicativi.

### **3. La comprensione della lettura in rapporto al linguaggio delle scienze naturali**

Il lessico delle scienze, proprio in quanto formato da parole-concetto, il cui significato è condiviso all'interno della comunità scientifica, è “specialistico” nella misura in cui tali termini ed espressioni sono definite per convenzione dagli studiosi della disciplina, in modo tale da fornire garanzie di precisione, univocità ed essenzialità. Nell'attività di insegnamento, di conseguenza, risulta indispensabile che l'insegnante guidi gli studenti nella lettura del testo, invitandoli a riflettere sul significato degli elementi lessicali specialistici e supportandoli nel chiarirne l'accezione specifica, allo scopo di consentire loro di poter effettivamente comprendere i contenuti del manuale, dei testi tratti dalla letteratura scientifica ed anche delle spiegazioni sviluppate in classe dallo stesso insegnante.

Alcune delle ricerche più importanti svolte negli ultimi decenni sulle difficoltà di comprensione dei testi utilizzati nell'apprendimento o nella circolazione delle conoscenze nell'ambito delle scienze naturali hanno avuto quale oggetto privilegiato l'analisi del linguaggio dei manuali. Particolare rilievo, su questo fronte, assume una ricerca svolta dal Gisel Lombard (1988), finalizzata ad individuare le caratteristiche linguistico-testuali dei manuali di scienze in adozione nelle scuole superiori di I grado e ad operare una ricognizione dei problemi di comprensione incontrati dagli alunni. Più esplicitamente, la ricerca perseguiva i seguenti obiettivi:

- Descrivere le modalità proprie alla lingua con le quali il linguaggio scientifico è presente nei testi scolastici e delle proprie specificità rispetto al linguaggio comune;
- Spiegare metodi e procedure didattiche specifiche per docenti di materie scientifiche e linguistiche.

La ricerca ha seguito le seguenti fasi:

1. analisi dei libri di testo in uso nella scuola media per individuare l'impostazione complessiva grafica, linguistica, tematica, cognitivo-concettuale;

2. analisi del linguaggio usato nei manuali per l'individuazione delle caratteristiche lessicali, sintattiche, testuali e pragmatiche;
3. formulazione di ipotesi sulla leggibilità dei testi manualistici, relativamente a: organizzazione delle informazioni, strutture sintattiche, aspetti semantici;
4. indagine sulla comprensione dei testi da parte degli allievi attraverso la preparazione di *test* e la loro somministrazione a gruppi di alunni;
5. indagine sulle modalità attraverso le quali ha luogo la comprensione dei testi, anche in rapporto al tipo di riutilizzo che viene chiesto in ambito scolastico;
6. individuazione delle cause di insuccesso nella comprensione;
7. indagine sull'uso del manuale in classe e sulle diverse strategie di lettura utilizzate, attraverso questionari rivolti ad insegnanti.

Pur se consapevoli dell'importanza di tutte le fasi della ricerca, ci soffermeremo in particolare sulla terza e sulla quarta fase, che hanno trattato la leggibilità dei libri di testo e la comprensione di questi da parte degli studenti.

In queste fasi sono stati esaminati gli aspetti "tradizionalmente" presenti nell'analisi della leggibilità come la lunghezza del testo in righe, la lunghezza media dei paragrafi, il numero medio dei periodi per paragrafo, il numero medio di frasi per periodo, il numero di lessemi non appartenenti al vocabolario di base, il numero di lessemi appartenenti al vocabolario di base ma usati in un significato specifico, i neologismi e le parole straniere. In più sono stati presi in esame altri aspetti che, pur non venendo considerati in genere nell'analisi della leggibilità, sono importanti per determinare le caratteristiche testuali come l'ipotassi [numero massimo delle subordinate per periodo, numero massimo delle subordinate implicite per periodo, il grado massimo di subordinazione, il numero delle subordinate ad incastro], i funzionali, la nominalizzazione, le riprese anaforiche.

Infine, si è considerato anche l'aspetto pragmatico, attraverso l'esame degli atti linguistici espliciti e impliciti, allo scopo di cogliere i fattori costitutivi della coerenza testuale, che favoriscono o rendono difficoltosa la comprensione del testo<sup>9</sup>. Una sintesi è fornita nella tabella di seguito.

1. Lunghezza del testo (righe).
2. Strutturazione (indicare le parti presenti):
  - Introduzione;
  - Esposizione;
  - Attività sperimentali;
  - Glossario;
  - Esercitazioni e/o verifiche;

- Iconografia (di che tipo: immagini essenziali alla comprensione del testo, grafici, immagini ornamentali ecc.);
  - Sommario.
3. Numero paragrafi (capoversi).
  4. Lunghezza media in righe dei paragrafi; numero medio periodi per paragrafo.
  5. Numero frasi per periodo (media; numero massimo periodo più lungo).
  6. Numero massimo subordinate per periodo.
  7. Numero massimo subordinate implicite per periodo.
  8. Grado massimo subordinazione.
  9. Numero subordinate ad incastro.
  10. Analisi funzionali: di uso comune o specifico?
    - Riprese anaforiche:
    - Nominalizzazione (numero massimo per periodo);
    - Presenza di frasi ellittiche;
    - Lessemi non appartenenti al vocabolario di base: ... (di cui definiti in contesto: .....).
    - Lessemi appartenenti al vocabolario di base, ma usati in un significato specifico:....
    - Espressioni metaforiche: ....
    - Neologismi e parole straniere:....
    - Tipi di testo: quali?  
quali prevalenti?
    - Atti linguistici: quali? (espliciti o impliciti?)  
occupano righe n .....

I risultati ottenuti in questa indagine, nelle linee generali, misero chiaramente in evidenza come la comprensibilità di un testo fosse influenzata da un complesso sistema di variabili, inerenti la complessità strutturale (numero di proposizioni subordinate, presenza di nessi non o mal segnalati o troppo distanziati (aspetti, come si è visto, messi in evidenza da Lucia Lumbelli), così come la specificità del lessico legata all'impianto terminologico-concettuale della disciplina scientifica nel cui ambito spazia la trattazione. Da questo ultimo punto di vista, l'evidenza significativa che emerse consisteva nel fatto che la comprensibilità tendeva a diminuire in proporzione alla quantità di termini presenti nel testo il cui significato nell'accezione tecnica di discosta maggiormente dal significato che lo stesso termine ha nel linguaggio comune. È, in particolare, il caso di alcuni concetti della fisica, come *lavoro* o *energia*.

Tale ricerca ha svolto sicuramente un ruolo pioneristico e rimane un punto di riferimento fondamentale sul piano metodologico e nel modello esplicativo nel settore specifico della ricerca sulla leggibilità e comprensibilità dei testi che utilizzano linguaggi specialistici o settoriali.

In merito ai risultati più dettagliati circa la valutazione dei manuali in uso nelle scuole medie rimandiamo il lettore alle valutazioni svolte dagli Autori stessi del contributo nelle conclusioni; per quel che concerne alcuni aspetti determinanti scaturiti dalla ricerca in riferimento alla leggibilità dei testi scientifici, vale invece senz'altro la pena esaminarli più in profondità.

Gli Autori dividono in tre categorie i caratteri specifici dei testi specialistici.

A. *Caratteristiche linguistico-testuali di superficie*: a questo livello i parametri di leggibilità sono relativi:

- alle scelte lessicali;
- alla strutturazione della frase e del periodo;
- alle modalità di coesione.

Rientrano in questo livello anche i problemi di leggibilità segnalati da Lumbelli (1984) e ripresi da Pontecorvo (1986), relativi, come già anticipato, all'«identità ostacolata» rispetto a due elementi co-referenziali e i nessi non segnalati, mal segnalati o eccessivamente distanziati.

B. *Caratteristiche relative alla struttura e alla coerenza testuale*: a questo livello l'ipotesi generale è che un testo è tanto più leggibile quanto più risponde ad un modello globale, modello che è insieme linguistico e cognitivo, come accennato prima, e inoltre quanto meno richiede inferenze complesse da parte del lettore.

C. *Rapporti tra testo e contesto*: il parametro di leggibilità qui riguarda il rapporto tra informazioni testuali ed enciclopedia del lettore e quindi il rapporto tra esplicito e sottinteso, e, in ultima analisi, l'equilibrio necessario tra leggibilità e informatività<sup>6</sup>.

#### 4. Il linguaggio amministrativo-istituzionale

Un altro filone di indagine connesso alla comprensione dei testi è quello relativo ai testi di valenza amministrativa e burocratica, utilizzati nella comunica-

---

<sup>6</sup> In Anna Rosa Guerriero (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pp. 239-265.

zione istituzionale. Risalgono all'incirca al medesimo periodo dei primi studi sui linguaggi specialistici scientifici i tentativi da parte di varie istituzioni preposte di operare una semplificazione del linguaggio al fine di facilitare la comprensione di testi amministrativi da parte di tutti i cittadini<sup>7</sup>. Uno dei più rilevanti di questi tentativi è consistito nella creazione del dizionario dei termini amministrativi *CHIARO!*, che è possibile consultare e scaricare dal sito web della Ministero della Funzione Pubblica in una sezione dedicata, al seguente indirizzo: <http://www.funzionepubblica.it/chiaro/glossario.htm>.

Non conosciamo l'identità dei linguisti che hanno collaborato con il team preposto alla realizzazione di questo progetto (sul sito web non vi è alcuna indicazione della composizione del gruppo, che sembrerebbe quindi poco interessato a garantire la trasparenza!). Questo lavoro è l'espressione di un impegno politico, promosso in prima persona da Sabino Cassese, il quale istituì un gruppo di lavoro composto da giuristi e linguisti, il cui prodotto fu il primo codice di stile pubblicato dal Dipartimento per l'informazione e l'editoria<sup>8</sup>. Tale orientamento scaturiva dall'esigenza di rendere più fruibili i testi attraverso i quali i cittadini adempiono i propri doveri e tutelano i propri diritti ed i suoi promotori consideravano infatti, allora, il problema della semplificazione linguistica come problema determinante al fine di garantire la democrazia, ma ancora irrisolto (PIEMONTESE, 1995). Sul sito Web del Dipartimento è possibile consultare vari strumenti per la semplificazione del linguaggio amministrativo. Tra questi il più significativo è costituito dal *Manuale di stile. Strumenti per semplificare il linguaggio della pubblica amministrazione* curato da A. Fioritto e pubblicato nel 1997 da Il Mulino. L'ultima edizione contiene le regole essenziali per la scrittura degli atti amministrativi, al fine di comunicare meglio con gli utenti, nonché alcuni esempi di atti e moduli utili per le amministrazioni pubbliche.

Il manuale è diviso in tre sezioni:

- 1) *La guida per la scrittura di documenti amministrativi*: vari consigli per la scrittura di testi amministrativi chiari e leggibili. I suggerimenti offerti riguardano tre aspetti del testo:
  - logico-concettuale;

---

<sup>7</sup> Cfr. R. Spiezia, *Le lexique de l'administration du corpus au traduisant entre synchronie et diachronie*, in Atti del convegno *Les dictionnaires de spécialité : une ouverture sur les mondes* organizzato dall'Università di Cagliari, Cagliari, 3 – 4 ottobre 2008, Fasano, Schena – Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, Febbraio 2009; E. Lastrucci, *La leggibilità come diritto*, in E. Lastrucci et alii, *Il cittadino e lo stato*, Roma, Ianaa, 1984.

<sup>8</sup> E. Zuanelli (a cura di), *Il diritto all'informazione in Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri Roma. Poligrafico e Zecca dello Stato, 1990.

- sintattico;
- lessicale.

- 2) *La guida alle parole della pubblica amministrazione*: un glossario di circa 554 termini tecnici e giuridici seguiti da parafrasi per una definizione del loro significato;
- 3) *La guida all'impaginazione dei documenti amministrativi*, una raccolta di indicazioni grafiche e pratiche per la redazione di documenti creati dall'amministrazione pubblica.

## 5. Testi storici, lessico della storiografia e comprensione della lettura<sup>9</sup>

È noto che il genere di fonte da cui la ricerca storiografica ancora in prevalenza attinge, soprattutto riguardo l'epoca moderna e vasta parte di quella contemporanea (ossia, ad un dipresso, dall'invenzione della stampa sino all'avvento dei *media* audiovisivi), è costituita da documenti scritti. È naturale, quindi, che il testo scritto rappresenti anche il principale *medium* dell'apprendimento-insegnamento della storia. Per tale motivo, nel contesto disciplinare della storia, i problemi connessi alla comprensione della lettura acquistano rilevanza centrale, suscitando l'esigenza di sviluppare ricerche psico-pedagogiche (di impianto empirico-sperimentale e che quindi utilizzino strumenti di rilevazione oggettivi) volte ad approfondire la conoscenza delle specifiche capacità cognitive mobilitate nella comprensione dei testi di questa peculiare natura.

L'elaborazione e sperimentazione di prove oggettive di comprensione della lettura di testi di argomento storico, infatti, oltre a rivestire utilità in virtù della funzione "di inventario" di tali strumenti (allorché i test siano impiegati per l'accertamento del grado di competenza conseguito dagli alunni, ai fini della valutazione sommativa), risultano di grande ausilio soprattutto sotto il profilo diagnostico, ossia per la rilevazione delle più ricorrenti difficoltà e debolezze riscontrate dai discenti nel corso dell'apprendimento, nella prospettiva di una valutazione di tipo soprattutto formativo. Ma le prove oggettive, se elaborate con

---

<sup>9</sup> Per una disamina più ampia e approfondita delle questioni relative alla concettualizzazione in storia e alle peculiarità linguaggio della storia cfr. E. Lastrucci, *La formazione del pensiero storico*, Torino-Milano, Paravia-Mondadori, 2000; E. Lastrucci, *Insegnare a pensare la storia*, Roma, Armando, 2018, oltre ai numerosi saggi pubblicati dallo scrivente ed in larga parte confluiti, in forma rielaborata e sistematizzata, nei due lavori citati.

rigorosi criteri docimologici, in questa come in altre specifiche aree di contenuto, possono altresì concorrere a gettare qualche luce sui processi psico-cognitivi che presiedono alla comprensione medesima.

Nel corso di oltre un trentennio ho condotto numerose indagini sulla comprensione dei testi storici, sia in quanto pertinenti alle questioni focali dell'apprendimento/insegnamento della storia, di cui mi sono ininterrottamente occupato in questo arco temporale, sia poiché, sulla scorta dei risultati emersi da ricerche già precedentemente condotte e confermati da nuove indagini da me dirette<sup>10</sup>, sono stato da sempre animato dalla convinzione che tale area di contenuto risulti particolarmente adatta a porre in luce gli aspetti della comprensione che in modo più decisivo dipendono dalla specificità dell'argomento e quindi dall'area di conoscenza specifica a cui il testo fa nella sua sostanza riferimento. L'ipotesi-guida di tutte le ricerche che ho condotto nello specifico campo della comprensione dei testi di argomento storico è, quindi, basata sul presupposto che esse risultassero tanto più rilevanti in quanto rivestivano una duplice valenza. La prima valenza riposa sull'idea che le abilità linguistico-cognitive risultino in misura determinante sottese alle capacità di apprendimento della storia, non soltanto e semplicemente per ciò che riguarda le abilità di lettura di tipo più generale – che comunque costituiscono un pre-requisito essenziale per l'apprendimento di qualsivoglia disciplina che utilizzi quale veicolo fondamentale il testo scritto –, bensì soprattutto sul piano di abilità di comprensione più articolate e specifiche, le quali implicano lo sviluppo e l'attivazione di funzioni cognitive più particolari e di livello molto elevato. La seconda riposa invece, appunto, sulla constatazione che le specificità della prosa storica fanno sì che questa si presti particolarmente ad indagare i processi linguistico-cognitivi che presiedono alla comprensione del testo in relazione alla sua densità e specificità concettuale ed alla complessità della sua struttura logico-discorsiva (utilizzando, come vedremo, in forma alternata e variamente combinata, moduli di natura espositiva, esplicativa, argomentativa e narrativa).

La definizione di una tale, estremamente impegnativa, prospettiva d'indagine richiedeva però una preliminare disamina di alcune questioni logico-epistemologiche e linguistiche e la conseguente assunzione di alcuni presupposti teorici fondamentali circa la natura del linguaggio storico, temi che ho approfonditamente sviluppato in lavori di ampio respiro e che qui riassumerò per gli scopi

---

<sup>10</sup> Cfr., in particolare, M. Corda Costa, *Comprensione di testi scritti e capacità espressiva di riformulazione*, in «La ricerca», 1 novembre 1984, poi in *Letture e scrittura: proposte didattiche*, Torino (Loescher), 1989, pp. 207-216.



connessi ai problemi di comprensione legati alle peculiarità dei modelli di prosa tradizionalmente impiegati dagli specialisti nell'indagine storiografica e anche nella più generale narrazione storica con uno spettro di divulgazione più o meno ampio.

Il primo problema fondamentale riguarda se, ed a quale titolo, la storia, sia quale campo d'indagine sia come materia d'insegnamento, possa considerarsi una disciplina *di carattere scientifico*.

Nella misura in cui può ritenersi oramai esaurito il programma del riduzionismo fisicalistico avanzato dal neo- e tardo-positivismo (i cui esiti più maturi sono ravvisabili nel tentativo popperiano-hempeliano di applicare alla spiegazione storica il modello nomologico-deduttivo delle scienze della natura), non appare a nostro giudizio più sostenibile l'idea che lo statuto di scientificità della storia risulti perfettamente equivalente a quello delle scienze esatte e naturali. Come aveva già chiaramente indicato Max Weber, la storia, oltre a non avere finalità nomotetiche e ad utilizzare il sapere nomologico esclusivamente con funzione strumentale (ciò che viene riconosciuto anche da Popper ed Hempel), non può configurarsi come scienza nel senso di un sapere sistematico, dal momento che il suo compito fondamentale consiste nel coordinare i risultati dei molti campi di indagine particolari ed in costante sviluppo che hanno per oggetto la società e la cultura umane<sup>11</sup>.

Il secondo problema, strettamente connesso al primo, consiste nello stabilire se la storiografia, quale campo d'indagine specifico ed autonomo, disponga di un proprio lessico specializzato e se sia circoscrivibile in qualche modo un *universo di discorso* peculiarmente storico, oppure se essa, come già sosteneva il Croce<sup>12</sup>, si configuri come "narrazione del vero" ed utilizzi semplicemente la lingua comune o – come lo definisce G. Ryle – il "linguaggio ordinario" (seppure servendosi delle sue forme più colte e stilisticamente affinate), venendo così a costituire, tutt'al più, un genere letterario affatto particolare.

Le due questioni sono, come si è detto, intimamente legate, e pertanto si tenterà qui di configurarne una soluzione congiunta.

A differenza delle scienze esatte e naturali la storia non dispone di un *sistema* terminologico-concettuale nel quale ogni lessema fondamentale risulta definito in forma rigida ed univoca. Le categorie effettivamente utilizzate dagli storici,

---

<sup>11</sup> M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, 2ª ediz., 1951, p. 170 sgg.

<sup>12</sup> Cfr. *La storia ridotta sotto il concetto generale dell'arte* [1893], Milano, Adelphi, 1978. Per la più ampia esposizione della teoria crociana della storia e della storiografia, cfr. *Teoria e storia della storiografia*, Bari, 7ª ediz., 1963.

infatti, designano generalmente degli enti dai quali è estremamente difficile astrarre un insieme circoscritto di caratteristiche essenziali, e che pertanto non possiedono né una connotazione valida stabilmente, né un universo di denotazione precisamente identificabile. Tali categorie si configurano piuttosto come *tipi-ideali*<sup>13</sup>, ossia come concetti-limite delle uniformità riscontrabili nella realtà empirica, mai rinvenibili nella loro purezza ideale. Il preciso significato di questi concetti risulta perciò ricostruibile, come meglio si vedrà, solo all'interno di un contesto tematico-esplicativo di una certa ampiezza.

La storia, ciononostante, si configura quale scienza nella misura in cui possiede un proprio apparato teorico-concettuale ed un impianto euristico-metodologico relativamente stabili, in quanto consolidati dalla tradizione e comunque fatti propri, ad un dato momento, dalla maggioranza della comunità degli studiosi, quantunque suscettibili di continui aggiustamenti, revisioni ed ampliamenti.

Per tale motivo il linguaggio storico, nelle sue caratteristiche più generali e – ciò che particolarmente interessa ai nostri fini – riguardo al livello di complessità, non si differenzia sostanzialmente da quello delle discipline scientifiche a statuto normativo.

Come ha osservato Pietro Rossi<sup>14</sup>, «è possibile...intendere l'analogia del linguaggio storiografico con il linguaggio di qualsiasi disciplina scientifica non già come identità di organizzazione semantico-sintattica, ma come pura e semplice comunanza formale del *tipo* di organizzazione»<sup>15</sup>. Senza alcun dubbio l'ordito essenziale della prosa storica, nella misura in cui questa si snoda su un tessuto sostanzialmente narrativo, risulta formato in larghissima parte da termini desunti dal linguaggio ordinario. In sensibile misura essa fa anche uso di vocaboli a carattere "tecnico", la cui origine, tuttavia, salvo forse alcuni casi particolarissimi, non è rintracciabile all'interno della stessa ricerca storica, bensì di altre discipline, in particolare delle scienze dell'uomo, della cultura e della società. Ora, però, come sostiene ancora Rossi, sia i termini mutuati dai diversi lessici specializzati, sia anche molti vocaboli ricavati dal linguaggio comune, allorché introdotti nel contesto del discorso storiografico, subiscono una *trasposizione* che reca con sé l'assunzione di una diversa funzione significativa. Tali termini

---

<sup>13</sup> M. Weber, *op. cit.*, p. 194.

<sup>14</sup> *Presupposti per l'analisi del linguaggio storiografico*, in «Rivista di filosofia», XLVII, 1956, n. 1, pp. 22-36 e n. 2, pp. 165-177. L'autore è senza dubbio uno dei più eminenti studiosi italiani che si siano occupati di questioni storiche, epistemologiche e di metodo della ricerca storiografica. Per una rassegna generale del dibattito epistemologico contemporaneo cfr. anche il volume da lui curato *La teoria della storiografia oggi*, Milano (Il Saggiatore), 1983, e specialmente la sua ampia introduzione.

<sup>15</sup> *Art. cit.*, 1, p. 31.

divengono cioè oggetto di una *precisazione semantica*, talvolta operata nel senso di una delimitazione, talora di una generalizzazione o traslazione del loro significato originario. Si attua in tal modo un «processo di selezione tra gli usi correnti del termine nel campo da cui è tratto, e la fissazione di uno di questi usi come storiograficamente legittimo, oppure un processo di estensione dell'uso o degli usi primitivi, e la fissazione di questo uso più ampio»<sup>16</sup>. Per tale via viene a costituirsi, secondo questo Autore, un lessico specifico della storiografia, una rubrica di vocaboli con significati relativamente convenzionalizzati e stabilizzati mediante i quali la ricerca storica è in grado di orientarsi. La maggiore o minore stabilità e costanza nell'uso di questi concetti è garantita dalla possibilità di entrare a far parte della struttura linguistica di quelli che Rossi, mutuando un'espressione utilizzata da diversi studiosi americani, designa come «schemi referenziali» (*frames of reference*)<sup>17</sup>, ossia delle «assunzioni ipotetiche per il controllo delle proposizioni storiche, e quindi degli eventi intorno a cui essi vertono»<sup>18</sup>. Gli schemi referenziali, infatti, contengono implicitamente un insieme di regole che prescrivono l'uso degli specifici termini che vi risultano connessi.

Ciò spiega anche perché, come già aveva acutamente evidenziato Marc Bloch<sup>19</sup>, nel discorso storico è estremamente raro rinvenire definizioni esplicite dei termini-concetto impiegati, se non nel caso particolare in cui tali termini rivestono dichiaratamente la funzione di categorie speculative. Seguendo la prospettiva delineata da Rossi, si può perciò affermare che, nonostante «gli storici raramente definiscono»<sup>20</sup> e dunque in apparenza la storia non sembri possedere un nucleo concettuale dotato di quel rigore formale che rappresenta una delle prerogative necessarie per qualificare un campo di indagine come scientifico, in realtà tale nucleo concettuale esiste, sebbene esso sia ricavabile esclusivamente mediante un'analisi linguistica in grado di ricostruire il significato (formulandone eventualmente una definizione formale) dei termini-chiave tramite l'individuazione degli schemi referenziali cui essi si riconducono, e quindi a patto che tale analisi venga condotta su strutture testuali che abbraccino un contesto sufficientemente ampio.

Gli schemi referenziali rappresentano dunque, in ultima istanza, la forma concettuale grazie alla quale la storia diviene in grado di disporre di canoni

---

<sup>16</sup> *Art. cit.*, 2, p. 170.

<sup>17</sup> Cfr. Av. Vv. (Committee on Historiography), *Theory and Practice in Historical Study*, New York, 1946, pp. 17-23, 125-7.

<sup>18</sup> P. Rossi, *art. cit.*, p. 168.

<sup>19</sup> M. Bloch, *Apologia della storia*, Torino, Einaudi 1976, pp. 150-160.

<sup>20</sup> M. Bloch, *op. cit.*, p. 150.

metodologici e di categorie esplicative sufficientemente consolidati e che di conseguenza consente a tale disciplina di organizzare un proprio lessico, nel senso di un insieme di convenzioni terminologiche ed espressive ampiamente (se non proprio universalmente) riconosciute.

Sul fondamento di tali premesse si può ragionevolmente sostenere che la prosa storica impiega un codice peculiare, che sul piano linguistico presenta una struttura forse ancor più complessa ed elaborata di quella dei linguaggi speciali edificati dalle discipline tradizionalmente annoverate fra i campi della conoscenza scientifica (secondo una delimitazione e classificazione delle aree del sapere che si ripercuote in forme ancor più rigide ed anacronistiche sulle partizioni e gli abbinamenti delle materie scolastiche). Tale elevato grado di complessità è riscontrabile certamente con massima evidenza in opere e saggi storiografici di maggior rilievo e “tono” scientifico, soprattutto in quelli redatti dagli storici appartenenti alle scuole storiografiche più recenti, ma si riflette in larga misura anche sui testi con finalità più “enciclopediche” e di sintesi, in modo particolare su molti degli attuali manuali.

Inoltre, come meglio vedremo, un notevole livello di complessità, e quindi particolari problemi di comprensione, rivestono anche fonti e documenti originali, sempre più largamente impiegati nella prassi didattica corrente. La lettura dei documenti richiede infatti lo sviluppo di specifiche capacità di decodifica attraverso un preliminare lavoro di orientamento nelle strutture semantiche e sintattiche proprie della lingua dell’epoca e del linguaggio specifico che caratterizza il testo in esame (ad esempio il linguaggio diplomatico o quello giuridico).

Appaiono pertanto evidenti le ragioni per cui, tanto in una didattica di stampo tradizionale, il cui strumento fondamentale rimane il manuale, quanto, e a maggior ragione, in una didattica di tipo più innovativo, in cui la lettura dei manuali è integrata dall’analisi di documenti, fonti storiche e opere storiografiche, la capacità di apprendimento viene in misura rilevante a dipendere dallo sviluppo di abilità di comprensione che si fondano su competenze linguistiche specifiche e particolarmente complesse.

La peculiarità del pensiero storico, in relazione con altre dimensioni dell’attività intellettuale, si erge, sostanzialmente, sulla caratteristica e distintiva forma di concettualizzazione delle scienze storico-sociali, messa distintamente a fuoco da Weber, ossia la forma concettuale degli *ideal-typen*. Secondo Veyne, addirittura, la storia costituisce l’unica disciplina la quale, in senso proprio, impieghi la concettualizzazione quale modalità specifica per rendere intelligibile il reale<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Cfr. E. Lastrucci, *La formazione del pensiero storico*, Milano-Torino, Paravia-Mondadori, 2000; E. Lastrucci, *Insegnare a pensare la storia*, Roma, Armando, 2018.

La specificità della forma di concettualizzazione che caratterizza la conoscenza storica – o, se si preferisce seguire la più radicale posizione teorica di Veyne, la concettualizzazione *tout court* – si connette strettamente al problema della natura del linguaggio storico.

Senza dubbio, come si è visto, il linguaggio della storia non può essere assimilato a quello delle discipline con finalità nomotetiche, come le scienze esatte e quelle naturali, in quanto, a differenza di queste ultime, indubbiamente la storia non dispone di un *sistema* terminologico-concettuale nel quale ogni lessema fondamentale trova una sua ben definita collocazione in una struttura gerarchica facilmente ricostruibile. A differenza di quanto accade nel campo delle scienze esatte e naturali, infatti, le categorie effettivamente impiegate dagli storici designano generalmente enti dai quali è estremamente difficile astrarre un insieme circoscritto di caratteristiche essenziali e che pertanto non possiedono né una connotazione valida stabilmente né un universo di denotazione precisamente identificabile. Nella misura in cui tali categorie si configurano, come ha mostrato Weber, come *tipi-ideali*, ossia come concetti-limite delle uniformità riscontrabili nella realtà empirica, mai rinvenibili nella loro purezza ideale, il preciso significato di questi concetti risulta ricostruibile, come meglio vedremo più avanti, solo all'interno di un contesto tematico-esplicativo di una certa ampiezza. L'apparato terminologico delle scienze fisico-naturali è perciò molto più rigido e stabile di quello della storia: in esse ogni termine-concetto è definibile, per lo meno all'interno di una specifica teoria, in forma univoca e rigorosa e non presenta ambiguità e varietà di accezioni, per cui, una volta che il suo significato sia stato acquisito dal discente, dovrebbe risultare da questi direttamente decodificabile nella massima parte dei contesti in cui ricorre.

La storia non possiede neppure, a stretto rigore, un linguaggio “tecnico” proprio, ossia un lessico specializzato ed un sistema organizzato di concetti elaborati all'interno del suo stesso campo d'indagine. Lo storico, infatti, si serve effettivamente in larghissima parte del linguaggio ordinario, che viene a costituire l'intelaiatura essenziale della sua narrazione. Egli tuttavia lo arricchisce di termini e concetti mutuati da varie ed eterogenee regioni del sapere, nel cui ambito teorico e di ricerca questi hanno avuto origine e rivestono una connotazione e/o denotazione rigidamente determinata, specialmente dalle discipline giuridiche, da quelle economiche e in generale dalle scienze umane e sociali (demografia, antropologia, sociologia, psicologia sociale, ecc.), nonché da discipline descrittive quale la geografia e da scienze applicative a fondamento naturalistico come la climatologia o le scienze agrarie<sup>22</sup>. Poiché

---

<sup>22</sup> Giova sicuramente rammentare, in proposito, le penetranti osservazioni di M. Bloch, il quale, avanzando l'esigenza di classificazioni e nomenclature rigorose ed universalmente riconosciute dei fenomeni storici, grazie ad “etichette comuni” utili per esprimere i “nessi profondi tra i fatti”, ne rilevava l'estrema difficoltà:

negli ultimi decenni, come abbiamo visto, tali discipline, per merito soprattutto della scuola francese delle «Annales», hanno progressivamente dilatato ed intensificato i loro apporti metodologici e talora il loro diretto contributo alla crescita e all'affinamento del sapere storico, la prosa storiografica, su un tessuto narrativo che si serve fondamentalmente della lingua standard e di un lessico ordinario (in varia misura, in funzione del livello di divulgazione, con un nucleo essenziale “di base”), ha innestato ampie componenti di terminologia specialistica di diversa origine e natura. Si può affermare, in ultima analisi, che la storia, nella sua fisionomia più attuale, viene a configurarsi come una *disciplina integrata*, che sebbene conserva in parte anche il carattere di scienza idiografica od individualizzante, fa tuttavia largo uso di nozioni teoriche e categorie, per lo più, ma non esclusivamente, attinte – in parziale accordo con quanto sostenuto da Popper ed Hempel – dai sistemi deduttivi o dalle generalizzazioni empiriche di scienze a statuto nomologico.

Le concettualizzazioni impiegate dagli storici rivelano comunque, in generale, in rapporto con i concetti propri delle scienze matematiche e fisico-naturali, una maggiore fluidità ed “elasticità d’uso”. Si confrontino, tanto per fare alcuni semplici esempi, il concetto di “vertebrato” o quello di “numero reale” con quello di “totalitarismo” (da decenni oggetto di un dibattito storiografico, oltre che ideologico, di vastissime proporzioni) o con quello di “riformismo” (o anche più in generale con qualunque concettualizzazione che denoti movimenti e correnti di idee oppure atteggiamenti e forme di mentalità tramite l’uso della desinenza -ismo), o anche con quello, di carattere decisamente più tecnico, di “economia-mondo”.

All’indefinita e potenzialmente illimitata rubrica di termini che, attraverso la mediazione di discipline più o meno limitrofe, formano il virtuale glossario specifico dei testi storici, ed in particolare dei manuali scolastici, viene inoltre ad

---

“Per dare nomi ai loro atti, alle loro credenze e ai diversi aspetti della loro vita sociale, gli uomini non attesero di vederli diventare l’oggetto di una ricerca disinteressata. La storia, dunque, riceve la maggior parte del suo vocabolario dalla materia stessa del suo studio. Lo accetta, già consunto e deformato da un prolungato uso; peraltro ambiguo sovente sin dalle origini, come ogni sistema di espressioni che non sia nato dallo sforzo severamente concertato dei tecnici. (...) Credere che la nomenclatura dei documenti possa bastare interamente a stabilire la nostra, equivarrebbe... ad ammettere che essi ci offrano l’analisi già bell’e fatta. La storia, in questo caso, non avrebbe più gran che da fare. (...) Per questo siamo costretti a cercare altrove i nostri grandi schemi di classificazione. Per fornirceli, ecco già offrirsi a noi un intero lessico, il cui potere di generalizzazione pretende di essere superiore alle risonanze di qualsiasi epoca particolare. (...) Lo storico definisce raramente. Potrebbe, in effetti, stimare superflua questa cura, se attingesse a un uso consolidato di significati precisi. Ma non è così; quindi, non ha altra guida, persino nell’impiego delle sue parole-chiave, che il suo istinto personale. Estende, restringe, deforma dispoticamente i significati, senza avvertire il lettore, senza rendersene sempre bene conto neppure lui. Quante “feudalità” in giro per il mondo, dalla Cina sino alla Grecia degli Achei dai begli schinieri? Per lo più, non si somigliano. Gli è che ogni storico, o quasi, intende il nome a suo modo.” (*Apologia della storia*, ed. ital. cit., pp. 137-150).

aggiungersi una classe, certamente molto più ristretta, di concetti che derivano dalla stessa ricerca storiografica. Sono a mio avviso annoverabili in tale categoria: 1) i termini e le espressioni che designano le massime periodizzazioni (Antichità, Medio Evo, Modernità, Contemporaneità) come quelle più circoscritte (ad esempio “Secolo dei Lumi”, “Epoca napoleonica”, “Periodo della Reggenza”, “Età giolittiana”, o ancora “Resistenza”, “Dopoguerra”, “Ricostruzione”); 2) i concetti di natura molto generale come “civiltà”, “epoca”, “periodo”, “mentalità”; 3) i termini impiegati per interpretare i mutamenti, come “progresso/declino” o “splendore/decadenza” o “cesura/continuità”; 4) i concetti con funzione che potremmo dire “metodologica”, come “lunga durata”, “sincronia/diacronia”, “struttura”, “congiuntura”, ecc., che appartengono in certo senso al “metalinguaggio” della ricerca e vengono generalmente utilizzati in quei contesti in cui lo storico esplicita direttamente o fa comunque riferimento ai metodi e agli obiettivi della propria indagine.

Da un esame dei principali contributi al dibattito sulla spiegazione in storia<sup>23</sup> emerge come questo dibattito sia stato interamente imperniato su questioni relative alla *struttura logica* delle argomentazioni esplicative, ma non sia stato da nessun autore adeguatamente tematizzato il problema della natura, in termini di funzioni o scopi, delle argomentazioni medesime. In realtà, se si analizza la prosa storica dal punto di vista, tradizionalmente legato piuttosto all’ambito della retorica<sup>24</sup> che a quello della logica formale, se ne ricava che le argomentazioni caratteristiche del discorso storico risultano sostanzialmente riconducibili a due tipi fondamentali, che possiamo denotare come *spiegazione* e *interpretazione*. Ora, una chiara distinzione fra queste due forme di argomentazione risulta certamente di particolare importanza sotto il profilo formativo.

Costituiscono *argomentazioni esplicative* quelle finalizzate ad evidenziare nessi causali fra particolari eventi o ben definiti e riconoscibili processi di trasformazione (“effetti”) e specifiche circostanze oggettive o motivazioni della condotta umana individuate ed isolate come “cause”. Max Weber, come si è visto, ha per primo illustrato la necessità, per l’indagine storiografica, di rendere conformi i fatti accertati mediante le fonti a concetti universali e regole empiriche di ordine generale e su tale procedimento egli ha fondato il metodo della *possibilità oggettiva*. Weber ha così mostrato come il sapere nomologico non sia escluso dalla storia, ma utilizzato con funzione strumentale, quale criterio per il

---

<sup>23</sup> Cfr. i due lavori di E. Lastrucci citati più volte, in part. nella nota n. 88.

<sup>24</sup> Cfr., per una trattazione generale in chiave moderna dell’argomentazione, il celebre *Trattato dell’argomentazione* di C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, ed. orig. Paris, 1958, trad. it. Torino (Einaudi), 1966.

controllo e l'autenticazione delle possibilità oggettive, mediante l'elaborazione di concetti *tipico-ideali*, ed ha indicato nella sociologia comprendente, quale scienza delle uniformità dell'agire umano, la principale disciplina ausiliaria della storiografia. Non dissimile, sotto questo particolare rispetto, è la dottrina delle *covering-laws* elaborata da Popper ed Hempel. Come si è visto l'intento peculiare dell'indagine storica non è infatti, secondo tale teoria, quello normativo, ma è rappresentato dalla ricostruzione esplicativa dei fatti del passato. La storia, pertanto, non produce mai leggi, ma ne “consuma” in gran copia. La divergenza sostanziale fra la teoria di Weber ed il modello di Popper ed Hempel consiste nel fatto che il primo ha evidenziato il carattere precipuo della spiegazione causale nel dominio delle scienze storico-sociali, mentre i secondi hanno tentato di dimostrare l'assoluta equivalenza, sul piano logico, del modello di spiegazione impiegato nell'indagine storiografica con quello che caratterizza le scienze naturali, ossia il modello nomologico-deduttivo.

Uno dei principali corollari della teoria delle “leggi di copertura” riveste particolare interesse ai fini del problema della comprensione del linguaggio storico da parte dei discenti, suggerendo l'individuazione di uno dei suoi aspetti più problematici. Come si è visto, tanto Popper quanto Hempel rilevano, infatti, come in massima parte le spiegazioni causali utilizzate dagli storici abbiano forma ellittica, poiché le generalizzazioni empiriche o leggi universali sotto le quali vengono sussunti gli eventi singolari, congiuntamente ad alcune “condizioni antecedenti”, non sono quasi mai espressamente enunciate, ma rimangono implicite nella deduzione dell'*explanandum*, a causa della loro “trivialità” (cioè potendo essere “date per scontate”), rivestendo dunque, sul piano della comunicazione linguistica, valore di *presupposizioni*. Ora, come è noto, le presupposizioni possono costituire notevoli ostacoli alla comprensione, nel caso in cui esperienze, conoscenze, generalizzazioni e capacità inferenziali necessarie per identificarle non siano completamente disponibili al destinatario<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Seguendo la classificazione proposta da L. Lumbelli (cfr. *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti, 1989) per descrivere gli ostacoli alla comprensione, le assunzioni non esplicitate quali passaggi di un ragionamento potrebbero essere ricondotte alla categoria dei “nessi non segnalati”. Il metodo qualitativo di analisi dei testi proposto dall'Autrice trova infatti utile impiego anche sui manuali di storia, consentendo di integrare i risultati conseguiti mediante rilievi quantitativi con un'analisi basata su rilievi dal testo più puntuali, magari circoscritti a brani particolarmente rappresentativi. Una griglia per un'analisi di tipo qualitativo dei manuali di storia delle scuole medie, basata su parametri del tutto differenti, nonché diversi rilievi significativi su alcuni manuali, sono stati proposti da V. Deon, *Analisi linguistica di alcuni testi di storia per la scuola dell'obbligo*, in «Protagonisti», 4 (1983), n. 2, pp. 29-56, poi in Cargnel S., Colmelet, G. F., Deon V. (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.



Le leggi cui si riferiscono le spiegazioni tuttavia, in numerosi casi non rimangono affatto implicite a causa della loro banalità, ma in quanto non costituiscono verità comunemente accettate in un determinato contesto culturale o veri e propri luoghi comuni, ma in quanto costituiscono assunzioni di natura valutativa o “leggi” valide esclusivamente all’interno di un sistema principi ben definito e non unanimemente riconosciuto valido, in quanto legato ad una particolare visione del mondo. In altri termini tali “leggi” o “regolarità”, connesse ad un corpo di categorie interpretative del reale, formano un sistema in quanto teoria interpretativa o concezione del divenire storico. Sono teorie di questo tipo, ad esempio, la teoria provvidenzialista della storia, lo storicismo hegeliano, il materialismo storico di impronta determinista. In tal senso le argomentazioni di questo tipo, denotabili come “*interpretazioni*”, ed aventi fondamentalmente scopo persuasivo, devono risultare distinte da quelle del primo tipo, di carattere tendenzialmente più neutrali rispetto a sistemi di principi assiologici e/o ideologici, per le quali può essere utile mantenere la denominazione di “spiegazioni”.

Sono quindi definibili come “interpretative” le argomentazioni che si fondano su giudizi valutativi e dunque derivano, più o meno esplicitamente, dall’orientamento ideologico dell’autore. I presupposti di natura ideologica, religiosa o metafisica, che già in sede di indagine scientifica, segnatamente nelle scienze storico-sociali, costituiscono una componente preponderante dell’euristica del ricercatore, hanno un’influenza ancora più marcata ed evidente sulla prosa dei manuali. È opportuno quindi che i discenti si impadroniscano di criteri che consentano loro di discernere le spiegazioni, che possono avere validità oggettiva quali risultati di una ricerca (quantunque occorra renderli consapevoli che, come ha evidenziato ancora Weber, quella ricerca è stata comunque orientata da un punto di vista e perciò da una scelta soggettiva di valori), dalle interpretazioni, che muovono invece da principi e teorie non suscettibili di controllo empirico. Il problema, infatti, sta nel fatto che, proprio perché le leggi di riferimento e, nel caso delle argomentazioni interpretative, le premesse ideologiche ed assiologiche, non sono esplicitate nello svolgimento dell’argomentazione, il lettore meno esperto e meno “attrezzato” di strumenti analitici della tessitura argomentativa non è in grado di discernere le due forme e dunque rischia di assumere come oggettivamente fondate argomentazioni di natura interpretativa, ciò che costituisce proprio lo scopo espediente retorico utilizzato a scopi persuasivi.

Se si assume per valida l’analisi delle caratteristiche del linguaggio storico sin qui delineate, ne derivano alcune conseguenze di notevole portata sul piano dell’apprendimento-insegnamento.

I risultati delle indagini empirico-sperimentali che ho condotto sulle prassi d'insegnamento della storia maggiormente consolidate, così come un'analisi anche sommaria dei principali libri di testo diffusi nella scuola secondaria, tendono chiaramente a porre in evidenza come nella prassi didattica corrente risulti ancora molto diffusa la tradizionale concezione secondo cui la storia, non costituendo in senso stretto una scienza, ma avendo quale compito semplicemente la ricostruzione in chiave "cronachistica" (e tutt'al più l'interpretazione in chiave ideologica, di norma alla prima intimamente intrecciata e da essa, come si è visto, difficilmente districabile per un fruitore non esperto o, se si preferisce, per un intelletto non ancora pienamente "maturo") dei principali eventi del passato, non dispone di alcun genere proprio di fondamento concettuale, cosicché la comprensione dei testi di argomento storico, incluso il manuale, non viene ritenuta condizionata dal possesso di specifici pre-requisiti linguistico-cognitivi. Tale opinione, ascrivibile a quel "senso comune didattico" che tutt'ora domina larga parte della nostra realtà educativa, influenza in modo determinante la pratica dell'insegnamento, e in special modo la produzione e l'utilizzazione didattica dei libri di testo di storia, la cui architettura essenziale appare ancora rispondere in modo prioritario all'esigenza di fornire un'esposizione riassuntiva della "storia generale". Ciò, tuttavia, non esclude che, per le ragioni che cercheremo di chiarire, il testo dei manuali sia profondamente permeato di elementi e schemi concettuali di notevole complessità.

Le caratteristiche peculiari e distintive del lessico storico risultano infatti senza eccessiva difficoltà evidenziabili, come meglio vedremo, nei manuali tradizionalmente in vigore, che già ad un'ispezione sommaria ed "impressionistica" rivelano la propria natura di strumenti scarsamente "autosufficienti" sul piano didattico. Si può notare infatti immediatamente come la padronanza dei concetti-chiave del lessico storico sia assunta nella trattazione dei vari argomenti come un pre-requisito, e non costituisca invece un preciso obiettivo da perseguire per suo tramite. In un manuale destinato all'insegnamento di una materia che costituisce una "scienza pura" o un insieme abbastanza omogeneo di scienze pure, poniamo un testo di scienze naturali, se questo è stato elaborato secondo rigorosi canoni didattici, i concetti-chiave di quella scienza sono di norma spiegati ed illustrati mediante definizioni, esempi, diretti riferimenti all'esperienza, chiari ed espliciti ausili contestuali, e vengono introdotti secondo un ordine propedeutico che riproduce l'organizzazione gerarchica dell'apparato concettuale della relativa disciplina. La struttura del manuale, in questo caso, è rigidamente dettata da tale ordinamento logico, poiché proprio la spiegazione dei concetti rappresenta, in definitiva, la finalità essenziale del testo. Viceversa il manuale

di storia risulta strutturato, altrettanto rigidamente, in funzione della scansione cronologica degli eventi e dei processi di trasformazione trattati, che solo episodicamente e molto indirettamente corrisponde ad un ordinamento logico nella presentazione dei concetti. Non è stabilito, in altre parole, alcun criterio in base al quale i concetti debbano essere introdotti in una certa fase del processo di apprendimento piuttosto che in un'altra, se non quello che corrisponde all'ordine sequenziale degli avvenimenti. I concetti vengono in tal maniera assunti come elementi salienti della trattazione, ma in pratica senza mai venire adeguatamente spiegati ed illustrati. Ciò è conseguenza dell'implicito presupposto secondo cui la storia non ha quale scopo prevalente, anche come materia d'insegnamento, la spiegazione di quei concetti, desunti da altre scienze, bensì la narrazione documentata e temporalmente ordinata delle vicende del "cammino umano". E poiché le discipline da cui quei concetti sono ricavati sono numerose ed eterogenee, al discente viene implicitamente richiesto di dover preliminarmente, e comunque per altra via, acquisire una competenza quantomeno essenziale in diversi settori disciplinari specializzati. In alcuni dei manuali in cui è maggiormente evidente la consapevolezza di tali problemi didattici e la preoccupazione di risolverli, gli autori tentano di compensare le difficoltà fornendo, in rimandi a piè di pagina o in brevi glossari in appendice, definizioni esplicative dei termini via via introdotti. Tuttavia tali definizioni appaiono sovente di scarso ausilio, in quanto è estremamente raro che nel *definiens* non si rimandi ad altri termini di altrettale livello di astrazione del *definiendum*, generando così ulteriori difficoltà di comprensione. Per rendersi direttamente conto di quanto sia difficile evitare tale circolarità semantica è sufficiente tentare di fornire definizioni concise e corrette di alcuni concetti giuridici fondamentali. Risulta praticamente impossibile definire il concetto di "stato" senza ricorrere ai vocaboli "governo" o "legislazione" (o anche, più semplicemente, "legge"), così come è estremamente difficile definire questi ultimi senza far riferimento alla nozione di stato.

La struttura testuale del discorso storico – qualora questo non si riduca alla mera enucleazione di un susseguirsi di avvenimenti politico-diplomatico-militari o al racconto (più o meno enfatizzato da toni "apologetici" ed "agiografici") delle vicende biografiche dei massimi personaggi –, è dunque, persino nei suoi elementi apparentemente più familiari, completamente intessuta attorno ad un filo essenziale costituito da diversi nuclei di concetti-chiave, la cui padronanza risulta imprescindibile ai fini della comprensione.

Le difficoltà che nell'apprendimento della storia derivano dalla comprensione del testo scritto, e segnatamente del manuale, sono ulteriormente aggravate dal fatto che sovente tali concetti acquistano nel discorso storico valenze significa-

tive particolari in relazione al contesto storico medesimo in cui vengono a collocarsi. Si pensi ad esempio, di nuovo, al termine “stato”, che attorno al suo nucleo semantico essenziale polarizza tratti significativi molto specifici a seconda che ci si riferisca alle città-stato greche, agli stati moderni incarnati dalle monarchie assolute a partire dal XVI secolo, oppure agli stati-nazione dell’epoca contemporanea<sup>26</sup>; o si consideri ancora il termine “democrazia”, di cui ci si serve quasi indifferentemente per designare l’ordinamento dello stato ateniese del V secolo a. C. come quello dei regimi costituzionali-parlamentari odierni. In alcuni casi, poi, i concetti utilizzati nel linguaggio storico vengono ad assumere sfumature ideologiche, emotive e di valore. Si pensi a termini come “classe”, “rivoluzione”, “patria”, per non citare che alcuni tra i più comuni. Tutto ciò indica come, a differenza che nelle scienze naturali ed esatte, il medesimo termine, come si è visto, può rivestire nel linguaggio storico una variabilità di accezioni che dipendono dal contesto in cui esso viene applicato.

Si consideri, peraltro, che molti di questi concetti-chiave, oltre all’ampiezza del loro campo di denotazione ed al loro elevato livello di astrazione, hanno, per definizione, dei referenti fattualmente molto distanti dalla diretta esperienza dei discenti.

Oltre alle difficoltà di comprensione della lettura connesse alle competenze lessicali e all’acquisizione di specifici concetti, occorre altresì considerare quelle legate alla complessità strutturale del testo.

La prosa storica, tipicamente, consiste di una tessitura testuale di livello particolarmente complesso, nella quale si intrecciano in varia forma componenti con caratteristiche alquanto eterogenee, riconducibili a tutte le diverse tipologie testuali generalmente riconosciute: la struttura narrativa, quella informativo-descrittiva, quella espositiva, quella esplicativa e quella argomentativa, che vi si alternano continuamente in qualche misura. Il testo di contenuto storico, infatti, oltre a presentare un’elevata densità di informazioni, che attivano meccanismi continui di registrazione, rinforzo e richiamo mnemonici, si configura prevalentemente come un testo di carattere logico-argomentativo, che implica l’attivazione continua di processi cognitivi di tipo inferenziale molto elevati da parte del lettore. Il periodare, pertanto, si articola soprattutto attraverso connettivi logici, prevalentemente di ordine temporale e causale-conclusivo, e dunque mediante subordinazioni anche di secondo e terzo grado.

---

<sup>26</sup> Sulla comprensione del concetto di “stato” ai diversi stadi evolutivi cfr. in part. la già citata ricerca di notevole interesse realizzata da A. E. Berti, *Children’s Understanding of the Concept of the State*, in M. Carretero, J. F. Voss, *Cognitive and Instructional Processes*, cit., p. 49 sgg.

Se le difficoltà connesse alla complessità strutturale dei testi, dovuta in gran parte a tali caratteristiche consolidate della prosa storica, hanno sicuramente rilevanza più secondaria nel corso di studi superiore, e segnatamente per gli studenti del liceo – i quali, attraverso lo studio delle lingue classiche, hanno comunque opportunità molto più ampie di sviluppare le capacità necessarie a “decodificare” testi di notevole articolazione sintattica –, nella scuola dell’obbligo, così come negli indirizzi tecnici e professionali della scuola superiore, tali difficoltà rivestono viceversa un ruolo preminente nel limitare l’apprendimento.

Sul fondamento delle premesse sviluppate nel presente e nei due precedenti paragrafi si può in ultima analisi ragionevolmente sostenere che la prosa storica impiega un codice peculiare, che sul piano linguistico presenta una struttura forse ancor più complessa ed elaborata di quella dei linguaggi speciali edificati dalle discipline tradizionalmente annoverate fra i campi della conoscenza scientifica (secondo una delimitazione e classificazione delle aree del sapere che si ripercuote in forme ancor più rigide ed anacronistiche sulle partizioni e gli abbinamenti delle materie scolastiche). Tale elevato grado di complessità è riscontrabile certamente con massima evidenza in opere e saggi storiografici di maggiore rilievo e “tono” scientifico, soprattutto in quelli redatti dagli storici appartenenti alle scuole storiografiche più recenti, ma si riflette in larga misura anche sui testi con finalità più “enciclopediche” e di sintesi, in modo particolare su molti degli attuali libri di testo.

Inoltre, come meglio vedremo, un notevole livello di complessità, e quindi particolari problemi di comprensione, rivestono anche fonti e documenti originali, sempre più largamente impiegati nella prassi didattica corrente. La lettura dei documenti richiede infatti lo sviluppo di specifiche capacità di decodifica attraverso un preliminare lavoro di orientamento nelle strutture semantiche e sintattiche proprie della lingua dell’epoca e del linguaggio specifico che caratterizza il testo in esame (ad esempio il linguaggio diplomatico o quello giuridico).

Appaiono pertanto evidenti le ragioni per cui, tanto in una didattica di stampo tradizionale, il cui strumento fondamentale rimane il manuale, quanto, e a maggior ragione, in una didattica di tipo più innovativo, in cui la lettura dei manuali è integrata dall’analisi di documenti, fonti storiche e opere storiografiche, la capacità di apprendimento viene in misura rilevante a dipendere dallo sviluppo di abilità di comprensione che si fondano su competenze linguistiche specifiche e particolarmente complesse.

Definiti quelli che, secondo la mia personale interpretazione, costituiscono i caratteri distintivi generali del linguaggio storico, sulla base delle caratteristiche peculiari della storia quale disciplina scientifica, è ora necessario analizzare più

da presso la prosa storica e valutare se tali caratteristiche si configurino in modo omogeneo in qualunque testo di argomento storico o se, viceversa, siano riconoscibili diversi tipi di testo storico, ciascuno con caratteristiche sue proprie.

È ampiamente noto che il termine “storia” presenta una sostanziale ambiguità di significato, in quanto è impiegato per designare indifferentemente tanto il campo di indagine quanto il suo oggetto, e che l’aggettivo derivato “storico” può essere applicato in accezioni molto differenti. Pertanto anche un testo scritto è etichettabile come “storico” in diversi sensi. È definibile in primo luogo come “storica” qualunque opera che costituisca il prodotto di una ricerca condotta secondo i canoni della metodologia storiografica. In secondo luogo sono comunemente definiti come “storici” i testi che possiedano un qualche valore documentario ai fini di tale ricerca, ossia ciò che in generale viene riconosciuto come *fonte*. L’attributo “storico” può essere infine applicato anche ad un’opera letteraria in cui eventi e personaggi che sono frutto di invenzione fantastica siano collocati su uno “sfondo storico” riprodotto con sufficiente rigore e fedeltà.

A partire da questa schematica classificazione di “senso comune”, basata proprio sulla polivalenza significativa dell’aggettivo “storico”, è possibile evidenziare le prime fondamentali differenze fra diversi tipi di prosa storica e successivamente, operando ulteriori distinzioni all’interno di queste tre categorie basilari, pervenire a definire una tassonomia più articolata. Poiché il nostro interesse si concentra principalmente sull’utilità didattica di una tale classificazione, terremo in questo contesto presenti quei testi che hanno una effettiva fruizione sul piano didattico, ma ciò non esclude che essa possieda qualche valore almeno indicativo sotto un profilo teorico più generale. Sulla scorta di un esame condotto su un ampio spettro della produzione editoriale destinata all’uso scolastico in un periodo recente per lo specifico ambito dell’insegnamento della storia e di numerosi altri testi che possono rivestire funzione didattica in tale settore disciplinare, cercheremo, dunque, di definire una tipologia essenziale.

Tale tipologia è stata elaborata tenendo conto di alcuni criteri fondamentali, riferentisi sostanzialmente alle finalità con cui il testo in questione è stato redatto e al genere di destinatario ideale cui l’autore intende rivolgersi, al fine di identificare le caratteristiche differenziali che, conseguentemente, la prosa di ciascun tipo assume e quindi i problemi di comprensione specificamente connessi ad ognuno di essi.

I criteri considerati sono i seguenti.

- a) Lo *spettro di divulgazione*, ossia l’ampiezza del pubblico potenzialmente destinatario del testo.
- b) Il *livello di cultura* presunto *del destinatario* ideale.

- c) La “*storicizzabilità*” del testo e di conseguenza della lingua in cui originariamente è stato redatto o eventualmente tradotto.
- d) La *specificità dell’argomento* trattato (se si tratti di storia generale oppure di branche specializzate della ricerca storica, come la storia politica, economica, della mentalità, della scienza, della tecnica, delle idee, ecc.).
- e) L’eventuale *valore ufficiale* del testo o documento (nel caso ad esempio di leggi, trattati, relazioni diplomatiche, ecc.).
- f) L’*autorevolezza della fonte*. Si tratta in tal caso di identificare l’autore e definirne il ruolo e le motivazioni (può trattarsi di uno storico professionista, di un memorialista o diarista, di un uomo politico o personaggio storico che offre la propria testimonianza diretta quale protagonista di avvenimenti, di un letterato, di un cronista dell’epoca o al limite di anonimo).
- g) L’*ampiezza dell’orizzonte geografico* sul quale si svolgono gli avvenimenti considerati (storia locale, nazionale, internazionale o mondiale, ovvero, in altri termini, micro-storia o macro-storia).
- h) L’*ampiezza dell’arco cronologico* sul quale si sviluppa l’investigazione o narrazione storica ed il suo “orizzonte temporale” dominante (lunga durata, dimensione congiunturale, avvenimenti (12)).
- i) L’*originalità delle fonti e dei dati*. Occorre cioè distinguere il caso in cui l’autore del testo abbia attinto le informazioni che fornisce da fonti “di prima mano” dal caso in cui compia un lavoro di sintesi di opere più specifiche ed originali, ed ancora dal caso in cui fornisca un’esposizione riassuntiva di opere di sintesi più vaste (è quest’ultimo il caso del manuale).
- l) L’*obiettività scientifica* delle argomentazioni e delle conclusioni addotte. Tale criterio serve a distinguere il caso in cui l’autore perviene a delle spiegazioni dei fatti quali risultati di una ricerca condotta secondo precisi canoni metodologici (seppure egli è naturalmente orientato da qualche particolare punto di vista, modello teorico o canone interpretativo) dal caso in cui la sua indagine rivesta più o meno dichiaratamente una funzione propagandistica, apologetica o dottrinarina, ossia sia finalizzata ad avvalorare una qualche concezione del mondo o del divenire storico. Tanto per fare un esempio, sarebbe a nostro avviso un errore considerare le opere storiche di Marx (poniamo *Il diciotto brumaio*) come ricerche storiografiche, sebbene ciò non escluda che la loro lettura possa contribuire a fornire un quadro conoscitivo ed interpretativo dei problemi storici sui quali esse vertono.
- m) Il *valore letterario* dell’opera e le caratteristiche dello stile narrativo.
- n) L’*ampiezza dell’opera* (se si tratti cioè di breve saggio, volume, opera di ampio respiro in molti tomi, sommario, ecc.).

Mediante l'applicazione di tali criteri si può giungere ad identificare nove categorie fondamentali per classificare i diversi tipi di testo che acquistano rilevanza in sede di insegnamento della storia.

1) Il DOCUMENTO. In tale categoria rientrano tutte le fonti scritte che possiedono sin dall'origine una funzione normativa o prescrittiva, o comunque un valore pubblico, in quanto chi ha redatto il testo era investito di pubblici uffici.

2) La TESTIMONIANZA COEVA. A tale categoria appartengono soprattutto quelle che Bloch<sup>27</sup> definisce "testimonianze volontarie", quali quelle redatte dagli annalisti o dagli "storici" di corte, i carteggi degli informatori, le relazioni diplomatiche, gli articoli di cronaca di quotidiani e periodici ed anche quel variegato genere di letteratura memorialistica, diaristica ed autobiografica che caratterizza soprattutto molta prosa dell'Ottocento (si pensi ad autori celebrati del nostro Risorgimento come G. C. Abba, L. Settembrini, I. Nievo o S. Pellico) ma è rinvenibile in diverse forme in ogni epoca.

3) L'OPERA STORIOGRAFICA "storicizzata", cioè che appartiene ad una definita tradizione della storiografia ed è quindi a sua volta collocabile in un preciso contesto storico, acquistando interesse proprio in quanto riflette forme di pensiero, procedimenti, canoni interpretativi e stilistici propri della sua epoca e perché ha costituito per un certo tempo un punto di riferimento autorevole per gli storici di una certa generazione o di generazioni successive.

4) L'OPERA STORIOGRAFICA RECENTE OD ATTUALE di ampio respiro e spessore. Annoveriamo in questa categoria quei testi che sono il risultato di un vasto lavoro di indagine o di sintesi di ricerche più specifiche, e presuppongono pertanto una copiosa raccolta di dati. In genere l'ampiezza dell'orizzonte geografico è perlomeno quello della storia nazionale e la trattazione abbraccia un arco temporale di ampia estensione. Quantunque la dimensione temporale prevalente possa essere quella degli avvenimenti o quella congiunturale, tuttavia anche nelle opere storiche di impronta più tradizionale vi sono parti dedicate ad esaminare i movimenti storici più lenti e profondi, ossia a portare in evidenza la dimensione temporale della lunga durata. Le opere di massimo respiro vertono in genere sulla storia generale, ma a tale categoria si possono ricondurre anche

---

<sup>27</sup> *Op. Cit.*, pp. 66-8.



le trattazioni di area tematica più specifica, e persino quelle che seguono “linee di sviluppo” molto particolari, purché dotate di sufficiente rigore scientifico (per esempio una storia della medicina o della tecnologia o dell’agricoltura). Estremo esempio di tale tipologia di testi è costituito dalle diverse imprese editoriali tese alla realizzazione di monumentali “storie universali” in molti volumi, fra cui è per esempio annoverabile quella realizzata negli anni Sessanta in Germania dall’editore Fischer e presentata in edizione italiana dall’editore Feltrinelli. Nell’ambito della tradizione storiografica italiana, particolarmente rappresentativa di questo genere appare l’opera completata abbastanza di recente da Giorgio Candeloro, *Storia dell’Italia moderna*. Talora le opere storiografiche di tale respiro sono il frutto dell’elaborazione collettiva di numerosi specialisti, nel qual caso l’impianto può assumere una fisionomia diversa, perdendo di organicità e presentandosi piuttosto come la raccolta strutturata di studi monografici su argomenti specifici, con una suddivisione interna per ampi argomenti. Un esempio di questo secondo tipo di grande opera storiografica è rappresentato da *La storia d’Italia* pubblicata dall’editore Einaudi o ancora la più recente *Storia d’Italia* curata da G. Sabbatucci e V. Vidotto per i tipi della Laterza. In altri casi ancora l’opera di vasto respiro può essere costruita tramite una raccolta ordinata di scritti di carattere monografico redatti da un unico autore, in modo da ricomporre un itinerario storico generale. Un esempio di quest’ultimo tipo di opera storiografica può essere rappresentato dalla raccolta delle opere di Gaetano Salvemini.

5) Il SAGGIO di storiografia recente od attuale, in genere in forma di articolo, breve scritto o contributo a un volume, che costituisce il prodotto di una ricerca monografica almeno parzialmente originale. Oggetto dello studio è in genere una congiuntura politica od economica molto particolare. L’ampiezza dell’orizzonte geografico può variare enormemente (dalla piccola comunità al livello continentale o mondiale), ma l’arco temporale è in genere limitato ad avvenimenti e processi di breve durata. Anche l’area tematica risulta più ristretta e non investe quasi mai la storia generale, comprendendo solo una o poche componenti.

6) L’OPERA DIVULGATIVA di sintesi e di ampio respiro, redatta da storici professionisti. In genere tali testi hanno quale destinatario privilegiato un pubblico di alta e media cultura ma non specialista (insegnanti, uomini di legge, politici, giornalisti, ecc.), ma risultano di fatto molto utili anche in ambito scolastico. Due esempi tipici ci sembrano la *Storia d’Europa* di L. Salvatorelli e la *Storia dell’età moderna* di G. Spini. La prosa di queste opere ha caratteristiche molto simili a quella dei manuali per le scuole superiori, benché la trattazione

risulti più ampia ed approfondita. La diffusione ed il successo di tali testi sono legati in genere ai pregi stilistici ed alla chiarezza espositiva dell'autore, prerogative che li destinano ad incontrare le esigenze di un vasto pubblico.

7) Il MANUALE scolastico. Costituisce sicuramente il testo di massima sintesi possibile entro i limiti di un sufficiente rigore scientifico. Nel vivace fermento di dibattito e di spinte trasformative che hanno caratterizzato l'universo educativo nel decennio successivo al '68, il libro di testo di storia è stato, fra tutti gli strumenti didattici propri della scuola tradizionale, quello investito dai più veementi strali polemici, assurgendo quasi ad emblema della cultura e del modello educativo dominanti. Nel cap. 10, seguendo l'evoluzione del dibattito sui libri di testo, abbiamo visto come Edoardo Grendi, in particolare, abbia negato fermamente l'utilità didattica di questo tipo di testo e lo ha additato come la sede del "senso comune storiografico", evidenziando come, per la sua stessa funzione costitutiva di riepilogo o profilo sommario della storia generale, esso non possa che ridursi a un mero contenitore di conoscenze aride e fossilizzate, del tutto prive della capacità di suscitare nel discente qualunque interesse a comprendere ed approfondire autentici problemi storici, interesse che secondo l'Autore è attivabile solo mediante la ricerca condotta in prima persona. Più tardi, come si è visto, il manuale di storia è stato in gran parte riabilitato, sebbene nessuno ritenga più, almeno in teoria, che l'apprendimento di questa disciplina si possa esaurire completamente nello studio di un "compendio", senza alcun contatto diretto, per quanto didatticamente mediato, con le fonti. Dall'inizio degli anni Ottanta in poi il libro di testo è stato riconosciuto nuovamente dalla massima parte degli insegnanti come l'unico strumento in grado di formare nel discente una visione sinottica dell'intera storia della civiltà. Effettivamente, tale opinione trova un indiscutibile fondamento nell'esigenza di fornire al discente almeno alcuni quadri ampi e generali: qualunque ricerca condotta in sede didattica, per quanto appassionante e foriera di stimoli e suggestioni conoscitive, è destinata ad avere scarsa efficacia formativa se rimane del tutto svincolata dalla capacità di inquadrare un particolare problema storico nell'ampio contesto dei processi di trasformazione più generali che caratterizzano un lungo periodo od un'intera epoca.

8) Le OPERE NARRATIVE A SOGGETTO STORICO, che hanno finalità puramente letterarie e non costituiscono in alcun modo il prodotto di una ricerca storiografica di stampo scientifico, ma possono risultare comunque ricche di documentazione storica, grazie alla capacità dell'autore di descrivere con particolare efficacia espressiva un determinato ambiente sociale, o forme di mentalità, penetrando la psicologia di personaggi "tipici". In tale categoria possono

rientrare anche molte biografie o “saghe” familiari, se redatte con intenti letterari ma contestualmente con un certo grado di rigore filologico e documentario. Tanto per fare alcuni esempi, più e meno recenti, che possono considerarsi particolarmente rappresentativi di tale ampissima categoria, si possono citare una serie di opere realizzate fra gli anni Trenta e Quaranta come Henri D’Alm ras, *Paolina Bonaparte*, Emilio Ludwig, *Napoleone*, Stefan Zweig, *Maria Stuarda* (1936) e Fouch , A. St. Wittlin, *Isabella la Cattolica*, Giulia Danzas, *L’imperatrice tragica*, Lytton Strachey, *La regina Vittoria*, nonch  alcune opere letterarie, pi  recenti, di M. Yourcenar, come *Memorie di Adriano* e *L’opera al nero*, di M. Bellonci, quale *Tu, vipera gentile*, di F. Sanvitale, come *Il figlio dell’impero*.

9) Gli SCRITTI DIVULGATIVI, prodotti tanto da storici professionisti quanto da giornalisti e scrittori che si interessano e scrivono di storia, per lo pi  di breve respiro, pubblicati in genere su quotidiani o periodici o su riviste divulgative specificamente storiche, del tipo di “Storia illustrata”. Di questo tipo di testi ci occuperemo specificamente nel quinto capitolo.

Dall’insieme di considerazioni sviluppate in precedenza possono scaturire alcune indicazioni di massima per un approccio didattico alla comprensione dei testi di contenuto storico.

Appare evidente che ciascuno dei tipi di testi qualificabili come “storici” considerato nella classificazione proposta presenta caratteristiche linguistiche molto specifiche e dunque richiede un metodo di accostamento suo proprio.

I saggi e le opere storiografiche presentano, come si   visto, un lessico fortemente “tecnicizzato”, formato da termini mutuati dal linguaggio comune o dalle terminologie specifiche di discipline particolari e che subiscono sovente una trasposizione o traslazione di significato nel contesto della trattazione di questioni storiche. Caratteristiche del tutto analoghe evidenzia la prosa dei manuali, nella misura in cui ricalca la struttura tipica del linguaggio della letteratura scientifica sulla quale i libri di testo sono costruiti, soprattutto quelli destinati alle scuole superiori, redatti in massima parte da autorevoli storici professionisti. Naturalmente la finalit  didattica e l’esigenza di condensare i contenuti inducono gli autori dei manuali ad impiegare una prosa pi  “scorrevole” e perseguire la massima chiarezza espositiva, fornendo al lettore ausili esplicativi di alcuni concetti salienti. Il grado di complessit  del testo, ciononostante, non si riduce in modo rilevante, in quanto la necessit  della sintesi non consente la spiegazione di ogni concetto nuovo introdotto e di sviluppare esaurientemente tutte le connessioni logiche fra i diversi nuclei argomentativi, costringendo a mante-

nere numerosissime presupposizioni. Appare dunque estremamente opportuna una lettura selettiva del testo guidata dall'insegnante, per giungere a ricostruire alcuni campi semantici essenziali, nei quali vengono isolati i concetti-chiave di particolari aree tematiche della trattazione, come il diritto, l'economia, la sociologia o le dottrine religiose. Questi concetti possono anche essere illustrati in via preliminare dal docente ed in seguito opportunamente contestualizzati allorché vengono incontrati nella lettura del testo. Ad esempio, preliminarmente o contestualmente alla fase in cui viene affrontato lo studio della storia moderna, può risultare specialmente utile chiarire il significato dei processi di trasformazione economica introducendo i concetti di "inflazione", "deflazione", "stagolazione" e "depressione" (che vengono a costituire un primo campo semantico fondamentale), necessari per comprendere i cicli di sviluppo e di crisi del capitalismo mercantile, la "rivoluzione dei prezzi", la "crisi del Seicento", ecc<sup>28</sup>.

Per avvicinare il discente ad una lettura efficace e consapevole della letteratura storiografica e dei manuali di più recente produzione – improntati alla concezione del sapere storico e al paradigma metodologico delineatisi in seguito all'affermazione della *nouvelle histoire* – occorre in ultima analisi ispirarsi alle strategie di apprendimento-insegnamento tradizionalmente proprie, piuttosto che delle materie dell'ambito umanistico-letterario, di quelle appartenenti al dominio scientifico, nelle quali predominano metodologie propedeutiche finalizzate al conseguimento della padronanza dei concetti secondo la loro "naturale" gerarchia e derivazione logica.

Ben altre strategie didattiche presuppone invece l'approccio alla lettura e comprensione dei documenti storici. Questi richiedono infatti, principalmente,

---

<sup>28</sup> Un diverso ed originale approccio al manuale, che ha trovato particolare riscontro fra gli insegnanti della scuola media inferiore è quello proposto da A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Roma, Editori Riuniti, 1985. Fra i numerosi e rilevanti lavori prodotti dal medesimo Autore, riguardo l'analisi della prosa storica ed in particolare dei libri di testo, cfr. *Analisi dei manuali*, in «Storia in Lombardia», n. 5, 1985. Di recente Brusa, uno degli studiosi che hanno maggiormente approfondito l'analisi della struttura e del linguaggio dei libri di testo di storia, ha proposto un proprio manuale per la scuola media inferiore che rivela un impianto particolarmente efficace ed innovativo: *Le storie del mondo*, Milano, Bruno Mondadori, 1998. Per quanto riguarda la scuola secondaria superiore, oltre alle ricerche condotte da chi scrive (cfr. in part. E. Lastrucci, *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», n. 11, 1989, pp. 465-480; E. Lastrucci – L. Viana, *Prosa storica e comprensione della lettura*, in «La Ricerca», I, 15.10.1989, pp. 5-14, II, 15.11.1989, pp. 4-15; il complesso di queste ricerche, oltre che un'analisi più approfondita dei caratteri costitutivi della prosa storica costituiscono oggetto del già citato volume di E. Lastrucci e L. Viana *Clio alla chiara fonte. La comprensione dei testi storici*, Roma, edizioni S.I.R.E., 1994, la cui nuova edizione è in corso di stampa per le edizioni Anicia); cfr. anche i risultati delle indagini empiriche realizzate, a un dipresso negli stessi anni, da D. Ansaloni, *Dal manuale alla ricerca*, Bologna, Clueb, 1990.

l'acquisizione di una sufficiente familiarità con il lessico, la sintassi ed i canoni stilistici che caratterizzano la lingua dell'epoca in cui il documento è stato redatto. A tale scopo acquistano un'utilità specifica e privilegiata gli strumenti propri dell'analisi letteraria (grammaticale, semantica, stilistica, retorica, ecc.), che consentono di penetrare nel vivo della lingua di un testo e del suo contesto.

Questa ampiezza di legami interdisciplinari che in tal modo la storia rivela quale disciplina scolastica ci sembra riflettere, in conclusione, quella fisionomia "bifronte" con cui essa si configura attualmente quale campo d'indagine, nel senso di penetrare con radici profonde nelle "due culture": da una parte sempre maggiormente fondata nei suoi risultati su procedimenti obiettivi di estremo rigore scientifico, dall'altra dotata di un suo tradizionale modello narrativo (e perciò, inevitabilmente, impregnato delle forme e dei caratteri della prosa letteraria), in quanto ogni storico pretende a giusto titolo anche una propria dignità di scrittore e ben difficilmente potrebbe altrimenti appassionare ed attrarre l'interesse di chi, per lo meno nella posizione di fruitore, partecipa della conoscenza storica, cioè, in ultima istanza, di ogni buon cittadino.

## **6. Il linguaggio normativo e la sua comprensione**

### *6.1 Premessa*

In questo paragrafo affrontiamo una disamina più puntuale e specifica di un tipo particolare di testi che assumono notevole rilevanza ai fini dei problemi connessi con la comprensione dei testi, in quanto legati alla formazione della cittadinanza (soprattutto se questa viene inquadrata nella prospettiva di cittadinanza attiva) ed, altresì, rilevanti in sede di apprendimento della storia e delle scienze sociali. Si tratta della categoria di testi generalmente definiti "regolativi" o "normativi", i quali trovano la loro applicazione più consistente, ancorché non esclusiva, in ambito giuridico.

Affrontiamo tale tema presentando il resoconto di una ricerca condotta sul finire degli anni Ottanta, ma i cui risultati rivelano ancora utilità. Questa ricerca aveva quale obiettivo quello di accertare, in soggetti della fascia di età compresa fra i 14 ed i 16 anni, le capacità di comprensione e la padronanza di concetti necessarie per orientarsi nella materia giuridico-istituzionale, sia ai fini dell'acquisizione di una competenza nelle discipline dell'area storico-sociale, sia ai fini dello sviluppo di una competenza strumentale che consenta la comune fruizione

della materia legislativa e il conseguente esercizio di diritti e adempimento di doveri da parte del cittadino.

L'indagine è stata specificamente orientata a tale fascia di età, quale popolazione destinataria, essenzialmente per due motivi.

Il primo motivo è legato alla acquisizione degli sviluppi teorici e dei risultati sperimentali conseguiti nell'ambito delle più recenti ed accreditate ricerche intorno allo sviluppo cognitivo delle abilità generali alle quali sono riconducibili quelle più specifiche che erano oggetto della ricerca stessa. Secondo le conclusioni di queste ricerche, infatti, la fascia di età in questione, come si chiarirà meglio in seguito, è quella in cui ha luogo tanto la formazione delle capacità di giudizio morale e dei valori, quanto la maturazione di quelle specifiche abilità di ragionamento che per ipotesi teorica e sperimentale si è assunto essere legate alla competenza giuridico-normativa.

Il secondo motivo è costituito dal fatto che fra le finalità educative prescritte dalla scuola dell'obbligo coevo all'indagine ed anche attuale rientra quella di formare cittadini che posseggano la conoscenza dei fondamenti dell'ordinamento costituzionale-civile e giuridico dello stato e risultino dotati degli strumenti cognitivi necessari per esercitare un ruolo pienamente attivo e consapevole quali membri della società. Tale formazione viene integrata e perfezionata nel ciclo di studi superiori ed in particolar modo nell'arco del biennio, che nella prospettiva della riforma scolastica attualmente in fase di elaborazione dovrà costituire il completamento dell'istruzione obbligatoria.

Per tali ragioni quale *target-population* della ricerca è stata scelta la fascia di scolarità compresa fra la classe conclusiva dell'obbligo secondo l'ordinamento vigente e la classe conclusiva dell'obbligo nella prospettiva del suo elevamento al sedicesimo anno, selezionando pertanto un campione di soggetti composto di due sotto-campioni: il primo di studenti in uscita dalla scuola media inferiore ed il secondo di studenti frequentanti il secondo anno di scuole superiori di diverso indirizzo. Intento precipuo dell'indagine era infatti, fra gli altri, quello di poter verificare il diverso grado di sviluppo, a questi due stadi, delle abilità oggetto di studio e di operare un confronto fra i risultati conseguiti dai soggetti nella fase terminale dell'obbligo attuale e quelli ottenuti dai soggetti nella fase terminale del biennio superiore, corrispondente all'uscita dall'obbligo nel progetto di riforma.

Per adempiere le finalità specifiche della ricerca è stato approntato un test oggettivo utile a verificare la capacità di comprensione della lettura di brani estratti da testi di legge o comunque con valore *normativo* (contratti, regolamenti, atti giurisprudenziali etc.).

Le fonti primarie dalle quali sono stati attinti i testi riguardano sia l'area del diritto pubblico, sia di quello privato e di quello amministrativo. Il primo settore del diritto è stato utilizzato allo scopo di verificare la padronanza di alcuni principi fondamentali che regolano il rapporto tra il cittadino e lo stato e che sono a fondamento del nostro ordinamento giuridico ed altresì in quanto esso costituisce il campo del diritto che rivela maggiori connessioni con l'acquisizione di una competenza storica generale (soprattutto nel campo della storia politico-istituzionale-diplomatica) e storico-giuridica in particolare; gli altri settori al fine di verificare quelle competenze di tipo più strumentale necessarie ad ogni membro della comunità per agire consapevolmente nelle relazioni sociali, in quanto queste ultime componenti del diritto regolano i rapporti fra le persone fisiche e giuridiche e quindi risultano più direttamente legate all'esperienza ordinaria di tutti cittadini.

## 6.2. *Richiami storici: dal diritto romano al diritto moderno*

Fin dalle prime origini della civiltà, fondata sulla vita associata, i gruppi umani si sono dati delle regole a cui ottemperare per poter rispondere al bisogno primario di sopravvivenza e difesa e per non subire arbitrariamente ed iniquamente violenze, ritorsioni, sanzioni e pene dagli altri membri della comunità. Alle origini il diritto si caratterizzò essenzialmente quale diritto della famiglia, del clan e della tribù. Le norme della vita comunitaria si basavano sulla consuetudine e, soprattutto nelle civiltà dell'Antico Oriente, risultavano intimamente intrecciate a quelle di ordine morale e religioso. In queste civiltà il monarca era infatti una figura divinizzata e le norme di convivenza risultavano avere una diretta ascendenza divina; e quando le leggi fondamentali ebbero per la prima volta, con la comparsa del *Codice di Hammurabi*, forma scritta, tale carattere non venne a perdersi, ma anzi si rafforzò e consolidò. Fu nella *polis* greca che le leggi trovarono fondamento nella nozione di *cittadino*, il quale tuttavia non poteva rivendicare di fronte allo stato propri diritti sanciti e tutelati o naturalmente spettantigli in quanto essere umano, così come ciò non era possibile al *civis romanus*, che, pur detentore di diritti ben definiti, non poteva appellarsi ad alcun diritto umano naturale. Con lo sviluppo del *diritto romano* le norme consuetudinarie vennero gradualmente soppiantate da norme giuridiche in forma scritta, ma la consuetudine fondata sul diritto divino e sulla legge morale continuavano a mantenere carattere prevalente. Il fine principale delle norme codificate, inoltre, appare ancora, in quest'epoca, quello di regolare e limitare l'operato dei magistrati piut-

tosto che di dirigere e vincolare la condotta dei cittadini. Le leggi delle 12 tavole, di cui sono tutori i *pontifices*, hanno ancora quale base la consuetudine. È solo dopo la II guerra punica che il giudice (*praetor*), cui spetta di dirimere le controversie fra i cittadini romani o fra romani e stranieri, viene a sostituire il *pontifex* e al tempo stesso la norma giuridica diviene sempre più autonoma, distinguendosi progressivamente dalle altre norme che regolano la convivenza, cioè quelle di ordine etico-religioso, sociale, di tradizione, ecc. La *norma* acquista così caratteri propri ed anche un suo linguaggio peculiare e distintivo, orientandosi al fine di disciplinare i comportamenti esteriori dell'uomo a prescindere dalla considerazione di processi interiori di coscienza e moti dell'animo, che rimangono invece di esclusivo interesse etico-religioso.

La normatività giuridica, rispetto a quella morale e religiosa, rivela già, nella coscienza di alcuni filosofi – in particolare dei sofisti e degli epicurei – la propria caratteristica distintiva di finalizzazione all'*utile sociale* e di poter essere fatta rispettare con la forza, forza che deriva da una volontà che si pone come superiore a quella del singolo individuo ed è incarnata da un organismo con finalità e compiti che trascendono l'individuo stesso, ossia lo stato. Il diritto positivo che viene a sostituirsi nel tempo al diritto popolare delle consuetudini e delle norme etiche e religiose viene in tal modo a trasformarsi gradualmente in una sorta di energia sociale che trae la propria forza ed autorità dall'insieme delle norme giuridiche scritte prodotte ed emanate dallo stato e vigenti al suo interno in un determinato periodo storico.

L'attuale diritto italiano e delle principali nazioni occidentali trae quindi la sua origine ed affonda ancora le proprie radici nel diritto romano, cui spetta l'elaborazione della grande mole di principi ed istituti giuridici ai quali sono ancora ispirate nella sostanza i fondamentali istituti giuridici che, nel diritto di tutte le principali nazioni civilizzate, governano i rapporti fra i cittadini e fra questi e lo stato. È tuttavia dal graduale emergere della consapevolezza del fondamentale limite del diritto romano, vale a dire il fatto di non riconoscere alla persona umana in quanto tale diritti assoluti e prioritari da far valere nei confronti dello stato, che potrà affermarsi nella dottrina e nella pratica del diritto una impostazione radicalmente diversa. Quest'ultimo presupposto costituisce infatti il carattere distintivo del *diritto moderno*, basato sul riconoscimento di fondamentali diritti dell'uomo e del cittadino che naturalmente preesistono allo stato e alle sue istituzioni giuridiche e che quindi lo stato stesso non può violare e deve anzi garantire e tutelare, ponendoli a fondamento delle proprie leggi.

Fu il Cristianesimo ad aprire la strada di questa nuova prospettiva nella concezione del diritto. I cristiani affermano infatti per la prima volta nella storia



di sentirsi cittadini di una patria universale, la «città di Dio» e, contro lo stato, affermano il diritto della coscienza individuale e della persona. Ma per tutta l'Età di mezzo ed i primi secoli del Rinascimento la visione cristiana dell'uomo e della società non sarà realmente in grado di incidere sull'elaborazione giuridica e sull'organizzazione del potere a cui questa, attraverso tutte le trasformazioni della struttura politica dello stato, si renderà funzionale. Se con la graduale estinzione dell'Impero romano la produzione giuridica viene infatti in gran parte ad inaridirsi, il *Corpus Iuris* di Giustiniano (529-565 d.C.), costituirà per secoli una "summa" giuridica ed un costante punto di riferimento per le successive elaborazioni del diritto.

Il diritto legato ad una struttura politico-sociale fondata su privilegi concessi ai singoli, ai gruppi sociali, alle città, che caratterizza l'epoca feudale, continuerà così ad esercitare la propria funzione storica anche nell'età dei Comuni e delle Signorie. In seguito gli stati assoluti, nella loro lotta contro i privilegi dell'età feudale, opereranno bensì un poderoso livellamento, ma sul fondamento di una concezione e di una pratica del potere che continua a riguardare i membri della comunità come sudditi, non ancora come cittadini.

Le guerre di religione, combattute all'insegna del diritto di difesa della libertà di professare e praticare il culto della propria confessione religiosa, rappresentano la prima concreta affermazione storica dell'esigenza di salvaguardia della libertà di coscienza, di insegnamento, di riunione, che consentirà il progressivo affermarsi dei principali diritti di libertà civile e politica. Queste idee si riallacciano al messaggio cristiano ed affermano già a chiare note l'esistenza di *diritti naturali* dell'individuo anteriori allo stato, e quindi comuni a tutti gli uomini.

### 6.3. *Richiami storici: i fondamenti filosofici ed il linguaggio del diritto moderno*

Ma è solamente con l'affermarsi della cultura laica tardo-rinascimentale ed illuminista che la dottrina del diritto e dello stato potrà esercitare un'effettiva influenza sui movimenti riformatori e, più tardi, ispirare l'ideologia delle grandi trasformazioni rivoluzionarie che aprono le porte al mondo contemporaneo. La concezione del diritto affermata dal *giusnaturalismo* fra il Seicento ed il Settecento, a partire dall'opera di Ugo Grozio e di Thomas Hobbes, e che trovò un'ampia schiera di seguaci nei pensatori politici dell'Illuminismo, ha accompagnato le principali conquiste politiche del mondo moderno. Questa dottrina si distingue da quella tradizionale del diritto naturale avanzata dal cristianesimo in quanto non considera più tale diritto quale espressione della partecipazione

umana all'ordine universale divino, ma come la necessaria regolamentazione dei rapporti fra gli uomini, che questi ultimi stabiliscono in virtù della scoperta di principi razionali e della stipulazione di un *contratto sociale*. I diritti naturali dell'uomo vengono in tal modo affermati come anteriori allo stato per volontà stessa degli uomini ed indipendentemente da quella divina, rivendicando su questa base nel campo politico e giuridico quella autonomia della ragione che il pensiero cartesiano aveva affermato in ambito filosofico e scientifico. Il diritto positivo si informò progressivamente anche dell'idea affermata da Rousseau secondo cui il fondamento sostanziale ed il principio primo del diritto consiste nel volere individuale, non in quanto razionale in sé e per sé ma in quanto espressione della libera volontà individuale nel suo particolare arbitrio, ed il diritto penale in modo speciale dei principi avanzati da Cesare Beccaria dell'iniquità di un'autorità giuridica che trasgredisca il rispetto dei fondamentali valori di umanità e non commisuri la pena all'entità dei delitti compiuti. Caposaldo del pensiero politico e giuridico illuminista, questo corpo di dottrine trovò nella Rivoluzione americana ed in quella francese il contributo determinante alla sua realizzazione storica, incarnandosi nelle moderne costituzioni basate sui diritti dell'uomo e del cittadino.

Il razionalismo illuminista, affermando un diritto naturale fondato sulla sola ragione, riproponeva in effetti in chiave moderna una nuova identificazione del diritto con la morale. Il tentativo operato da Leibniz di derivare il diritto naturale dalla "potenza morale", ossia da quei principi di amore verso il prossimo e godimento della felicità altrui che sono a fondamento della coscienza dell'uomo buono e giusto, trovò in Cristiano Thomasius una formulazione dottrinarica più sistematica, alla quale si richiama larga parte della filosofia giuridica moderna e contemporanea. Thomasius intese in realtà separare la sfera giuridica da quella morale, distinguendo tre diverse fonti del bene: l'*onesto*, il *decoro* ed il *giusto*. Alla norma dell'onestà pertiene una obbligazione *interna*, che non vincola il soggetto agli altri uomini ma solamente alla propria stessa coscienza, mentre la norma del giusto impone un'obbligazione *esterna*, in quanto vincola ad alcuni doveri nei confronti degli altri uomini e della società, laddove il decoro costituisce una forma intermedia di bene, che dirige la condotta del soggetto ad ottenere la benevolenza e la stima altrui. In tal modo, dopo Thomasius, il diritto positivo viene ad essere concepito come una forma imperfetta di moralità e il diritto naturale interpretato da molti pensatori come una forma ideale di diritto completamente fondato sull'etica, che la legislazione degli stati civili deve tendere a realizzare ma che storicamente le esigenze politiche e diplomatiche e le imperfezioni dell'organizzazione sociale non consentono di rendere reale.

La formulazione più chiara e coerente di questa nuova concezione del diritto basata sul rapporto di questo con la sfera morale è però rinvenibile soltanto nell'opera di Kant, il quale operò una più netta distinzione fra *legalità*, che regola esclusivamente l'accordo od il disaccordo di una determinata azione con la norma, e *moralità*, che viceversa considera il *movente* dell'azione medesima, ossia il sentimento di dovere che l'ha diretta. La legge giuridica può dunque, per Kant, regolare ed imporre solo azioni fondate su moventi esterni, mentre la legge morale regola ed impone tanto i doveri interni quanto quelli esteriori. Il diritto viene così ad essere riguardato come l'insieme di condizioni attraverso le quali l'arbitrio dei singoli trova un reciproco accordo o punto di equilibrio, e dunque la legislazione di uno stato come un insieme di norme basate sulla costrizione generale e reciproca dei membri della società.

Dall'insistenza sul carattere coercitivo del diritto e sulla contestuale negazione del valore del diritto naturale fondato sulla legge morale scaturisce la moderna concezione del diritto fondato sulla forza, la cui massima espressione dottrina sistemica è costituita dalla filosofia del diritto hegeliana. È infatti solo la forza, secondo Hegel, a garantire il rispetto e la realizzazione della norma, ciò che consente al diritto di trovare corpo e sostanza nelle istituzioni storicamente determinate. Tale dottrina nasce dalla negazione della distinzione fra il Dover Essere, prospettato da un diritto naturale fondato sulla morale e dunque sulla ragione, e l'Essere, inteso quale diritto imperfetto realizzato, nonché dalla contestuale identificazione di Essere e Dover Essere, ossia di reale e razionale e dunque di diritto ideale e diritto reale. Il diritto "astratto" si subordina di conseguenza per Hegel alla sfera della "moralità" e questa a quella dell'"eticità", la quale ultima culmina nello stato quale massima realtà storica e definitiva realizzazione del diritto.

La sostanza della concezione hegeliana del diritto, fondata sulla identificazione di Essere e Dover Essere e dunque sulla riduzione della norma al fatto, è condivisa anche dalla *scuola storica*, in particolare dal suo maggiore rappresentante F. von Savigny. Riguardando lo stato quale «organica manifestazione del popolo» e quindi il diritto come prodotto della volontà comune di quest'ultimo, Savigny afferma infatti che il diritto è incarnazione storica dello spirito nazionale e dunque essenzialmente finalizzato a conservare e preservare l'ordine nazionale e quello della comunità dei popoli, a sua volta inquadrato nel più alto ed universale ordine cosmico stabilito e regolato da Dio.

Le correnti *formalistiche* e *strumentalistiche* del diritto sviluppatasi nell'epoca contemporanea prendono le distanze tanto dall'idea del diritto naturale quanto dalla dottrina hegeliana. Esse affermano, in generale, l'esigenza di prescindere da qualunque visione ideale e riferimento a tavole di valori, e persino da

una qualsivoglia possibile nozione di giustizia, e sostengono invece la necessità di un diritto quale *tecnica* di organizzazione sociale. Il diritto naturale costituisce per i formalisti e gli strumentalisti una mera finzione che non trova alcun riscontro storico reale, mentre gli istituti giuridici costituiscono solo uno strumento per perseguire scopi di ordine sociale e come tali suscettibili di essere valutati esclusivamente in termini di efficienza in relazione ai fini. Il diritto positivo non ha dunque alcun fondamento trascendente o trascendentale (nel senso kantiano), non si accorda a principi morali né a valori ultimi ed assoluti. Legata anche all'esigenza di una possibile considerazione in termini scientifici della dottrina giuridica, e dunque agli sviluppi del positivismo giuridico e, nel periodo più recente, alla corrente della filosofia analitica inglese, questa concezione ha trovato ampio seguito nella teoria del diritto dell'ultimo secolo e si è sviluppata in stretta connessione con gli studi di diritto basati su una riflessione improntata all'uso di strumenti logici e linguistici.

Il diritto viene infatti concepito, in tale prospettiva, come uno specifico linguaggio di natura *normativa*, le cui proposizioni sono esprimibili nella forma di *imperativi* ipotetici o condizionali, che ricalcano cioè lo schema degli enunciati di tipo “se...allora...”.

Su queste basi il diritto era già stato definito da John Austin come «la regola posta per la guida di un essere intelligente da un altro essere intelligente che abbia potere su di lui» (1). Il diritto è infatti per Austin sempre espressione di un *comando*, che vincola gli individui cui è diretto ad agire in conformità ad esso, ossia a manifestare (oppure a non manifestare) uno specifico e determinato comportamento.

#### 6.4. *Coordinate teoriche dell'indagine*

La teoria formale del diritto, a prescindere del tutto da una possibile adesione ai suoi presupposti filosofici, e soprattutto gli studi logici e linguistici tramite i quali essa ha approfondito la sua riflessione sui fondamenti della norma giuridica, hanno costituito la cornice teoretica di sfondo e l'indirizzo metodologico delle analisi alle quali nel corso della ricerca sono stati prestati maggiore attenzione ed interesse.

La necessità di una verifica dello specifico ambito di capacità connesse con la comprensione della prosa giuridico-normativa ha infatti determinato l'esigenza di approfondire preliminarmente all'elaborazione del disegno dell'indagine due ordini essenziali di problemi teorici.

- 1) Che cosa si intende per carattere normativo di una proposizione o di un corpo di proposizioni connesse in una struttura testuale.
- 2) Quali caratteristiche essenziali, di conseguenza, distinguono la prosa giuridica (ossia i testi normativi) e quindi quali tipi di abilità linguistico-cognitive specifiche sono legate al processo di comprensione di testi di questa natura.

Per “prosa giuridica” si è in generale stabilito debba intendersi quella categoria di testi che enunciano delle norme, ossia (come si chiarirà meglio oltre) stabiliscono uno status per degli individui oppure prescrivono a questi obblighi o adempimenti. Le norme, per loro peculiare caratteristica, posseggono una propria specificità logico-linguistica: ogni norma, infatti, nel momento stesso in cui viene enunciata, o sottoscritta, o comunque diviene operante, rappresenta un atto linguistico per il cui tramite un’ autorità agisce: il senso della norma è quindi costituito da tale atto che l’ autorità in questione compie. L’atto che viene compiuto mediante l’ enunciazione della norma, inoltre, ha conseguenze sui comportamenti dei soggetti che ne sono destinatari e tali comportamenti sono quindi parte, implicitamente od esplicitamente, del senso della norma stessa. I soggetti destinatari, dunque, per loro espressa volontà o per costrizione, in qualità di membri di una specifica e più o meno ampia comunità o in quanto volontari sottoscrittori di un patto o contratto con altri suoi membri, risultano vincolati ad adempiere i comportamenti che i testi normativi consentono o prescrivono. Va da sé, pertanto, che, per uniformarsi alla condotta che è regolata dalla norma o da un complesso di norme, i diretti destinatari sono anche vincolati a conoscerne il contenuto e di conseguenza capaci di comprenderne il senso.

Carattere normativo rivestono perciò quei testi il cui scopo peculiare non è quello di descrivere, dimostrare, argomentare o spiegare, esprimere dei sentimenti e neppure (come si vedrà) solamente di prescrivere, bensì quello di creare le condizioni dalle quali derivano una serie di diritti o doveri ai quali i destinatari debbono o possono conformarsi ponendo in atto alcune condotte specifiche. Ne consegue anche che il testo, per rivestire tale funzione “vincolante”, dovrebbe tendenzialmente possedere sempre sul piano semantico carattere di univocità, ossia una struttura formale tale da poter essere interpretato in un solo senso, e non rivelare alcuna ambiguità. Questa esigenza di univocità di significato e dunque di chiarezza è causa – da un certo punto di vista paradossalmente – dell’ estrema complessità del linguaggio giuridico-burocratico, particolarmente denso di tecnicismi (e comunque di lessemi o locuzioni impiegati in accezioni particolari rispetto all’ uso ordinario) e spesso notevolmente articolato sul piano

sintattico, ricalcando in larga parte il lessico e la costruzione frasale della lingua latina<sup>29</sup> (per le ragioni di retaggio storico ampiamente note e in precedenza richiamate, ma anche per un conservativismo legato appunto all'esigenza funzionale di precisione terminologica e univocità di senso). Il linguaggio giuridico, in altri termini, rivela una spiccata *tendenza analitica* piuttosto che inclinazione alla sintesi e l'esigenza fondamentale è in esso quella della chiarezza concettuale e completezza espositiva, per cui ciascun elemento della frase, ogni inciso, appaiono necessari, e la funzione ornamentale dell'espressione linguistica, l'eleganza stilistica, risultano ampiamente secondarie quando non del tutto superflue o addirittura fuorvianti. Per tale motivo appare in genere estremamente difficile separare nel testo una componente essenziale di contenuto da una componente ridondante ed accessoria: per comprendere il testo, il lettore, deve necessariamente essere in grado di impadronirsi dell'intero contenuto di informazione. Nei termini di una analisi basata sulle teorie psicolinguistiche della comprensione testuale – che abbiamo esaminato nel terzo capitolo – si può dire, cioè, che il lettore ha estrema difficoltà nell'organizzare una “mappa” più essenziale del contenuto del testo, identificandone i *topics* e producendo macro-proposizioni per organizzare le macro-strutture testuali.

Il contributo determinante alla chiarificazione della struttura degli enunciati e dei testi di carattere normativo è stato fornito dalla *pragmatica*, ossia da quel particolare campo della ricerca logico-linguistica che come è noto si occupa degli atti linguistici in relazione al *contesto deittico*, ossia alle circostanze nelle quali gli enunciati sono espressi e fruiti, agli scopi della comunicazione ed ai comportamenti degli interlocutori ad esso legati. Per atto linguistico gli studiosi di *pragmatica* assumono «l'unità fondamentale del parlare, considerato come attività convenzionale, inserita in situazioni precise, cioè come un DIRE che è anche sempre un FARE». In tale prospettiva «la teoria dell'atto linguistico si risolve nello studio dei vari sensi in cui dire qualcosa è fare qualcosa<sup>30</sup>».

La filosofia del diritto più recente, sulla scorta dei risultati della linguistica *pragmatica* e della riflessione dei filosofi analitici, è pervenuta ad un completo superamento dell'ottocentesca concezione imperativistica sostenuta da John

---

<sup>29</sup> Ciò vale naturalmente, soprattutto, per i sistemi giuridici, primo fra tutti quello italiano, nella cui tradizione è più forte l'impronta del diritto romano e vale invece in minor misura per il diritto anglosassone e per quello dei paesi di lingua tedesca. Nel diritto contemporaneo è anche riscontrabile, inoltre, una tendenza contrapposta, in quelle forme nelle quali gli istituti giuridici hanno realizzato l'esigenza di adeguarsi alle novità sociali, come nel diritto del lavoro ed in quello internazionale.

<sup>30</sup> J. L. Austin, *How to do Things with Words*, London, 1962, trad. it. di A. Pieretti *Quando dire è fare*, Marietti, Torino, 1974, p.187.

Austin, che interpretava la norma come comando (e quindi come una forma tipicamente imperativa, esplicita od implicita), sostenuto dalla minaccia di una pena, emanato direttamente od indirettamente da un sovrano e rivolto ai suoi sudditi. Tale visione è stata infatti attaccata da molti fronti e caduta ormai in quasi completo discredito. Come osserva Gaetano Carcaterra, quasi ogni clausola della definizione imperativistica del diritto è risultata per qualche ragione attaccabile e confutabile.

«Appena si riconosce la pluralità degli ordinamenti (dei tipi di ordinamenti giuridici, al di là e al di qua della forma statale del diritto, si deve rinunciare all'idea del sovrano nel senso di Austin, ossia all'idea di un soggetto non abituato ad ubbidire ad alcun altro, e, di conseguenza, si deve pensare all'esistenza di norme sprovviste di quella imperiosità che loro deriverebbe dall'essere espressione della volontà di un soggetto politicamente indipendente e tanto forte. Inoltre, un comando, nel senso stretto del termine, presuppone sempre un rapporto faccia a faccia e la precisa individuabilità della persona, o delle persone, cui esso è imputabile, ciò che viceversa nel diritto, nella grande maggioranza dei casi, non si dà: basta pensare al processo di formazione delle leggi in un moderno stato costituzionale per avvedersi che l'autore delle leggi stesse non è rintracciabile né in una singola persona né in una classe di persone ben delimitata; nel diritto per lo più abbiamo imperativi impersonali, non già comandi. Ancora: sono da distinguere dai comandi veri e propri quelle norme, dette norme tecniche o regole finali, che non impongono fini da perseguire e realizzare, ma piuttosto, nella forma di imperativi ipotetici, quasi «istruzioni per l'uso», offrono vie e strumenti adatti al conseguimento di fini che il destinatario è libero di prefiggersi o no (p.e. «chi vuole far valere un diritto in giudizio, deve proporre domanda al giudice competente»). Quanto, poi, ai destinatari, le norme possono essere rivolte, anziché ai sudditi, agli organi dell'ordinamento. Né sempre esse sono fornite di sanzione negativa o punitiva potendo essere accompagnate anche da sanzioni c.d. premiative, da meccanismi di incentivazione. Infine, non si può trascurare la presenza e l'operatività, in vari settori del diritto, di forme attenuate di imperatività, quali quelle che si esprimono nelle norme c.d. programmatiche del diritto costituzionale, nelle direttive, frequenti nel diritto pubblico, nelle raccomandazioni, ben note nel diritto internazionale e, sebbene al limite o fuori del fenomeno normativo in senso proprio, nelle esortazioni del diritto canonico, nelle istanze, nei pareri. L'esperienza giuridica, insomma, è più ricca di quanto l'imperativismo classico non lasci vedere<sup>31</sup>».

---

<sup>31</sup> G. Carcaterra, *La forza costitutiva delle norme*, Bulzoni Ed., 2a ediz., aprile 1986, p.20. Cfr. anche del medesimo autore *La norma costitutiva*, Milano, Giuffrè, 1974.

Questa molteplicità e varietà dei tipi di norme che sussistono nel diritto contemporaneo è stata sottolineata da numerosi altri giuristi e filosofi del diritto. Fra questi, in particolare, Norberto Bobbio<sup>32</sup> ha diffusamente insistito su tale esigenza di un ampliamento di prospettiva in senso pluralistico della normativa, sebbene egli lo abbia fatto nel tentativo di recuperare, su nuove fondamenta dottrinarie, una concezione sostanzialmente prescrittivistica, sostenendo che in realtà tutti i differenti tipi di norme, pur trovandosi ciascuno codificato in qualche specifica e caratteristica forma linguistica, gravitano comunque nell'orbita concettuale dell'imperatività. Le proposizioni normative, infatti, si caratterizzano in qualunque caso secondo Bobbio per il fatto di guidare l'azione; la loro funzione tipica non è quella di descrivere stati di cose né di esprimere o suscitare stati d'animo, ma quella di "far fare qualcosa a qualcuno". In tal modo si è venuta riaffermando nella filosofia del diritto recente una nuova forma di prescrittivismo, che pur prendendo le distanze dalla più ingenua concezione "imperativista" di stile ottocentesco ed additandone chiaramente i limiti, ne ha nel medesimo tempo riaccreditato l'originaria ed essenziale intuizione. Anche molti filosofi analitici e studiosi del linguaggio giuridico hanno seguito tale strada, pervenendo da una parte ad operare sempre più sottili distinzioni di specie di proposizioni normative, ma riconducendole tutte, dall'altra, ad un unico genere, quello degli enunciati prescrittivi (peculiari del linguaggio giuridico), generalmente distinto da altre due classi generali di enunciati, quelli descrittivi (peculiari del linguaggio scientifico) e quelli espressivi (peculiari del linguaggio poetico)<sup>33</sup>.

Negli sviluppi più recenti della teoria del diritto, che ha raccolto altri e differenti spunti dalla filosofia oxoniense e dalla pragmatica linguistica, anche una concezione prescrittivistica che tenga conto del pluralismo delle norme è apparsa però troppo angusta per render conto della varietà e complessità del linguaggio giuridico. Vi sono infatti diversi tipi di proposizioni normative, caratteristiche soprattutto del diritto contemporaneo (in particolar modo quell'insieme di norme finalizzate a creare *status* o situazioni giuridiche, ovvero a riconoscere

---

<sup>32</sup> Cfr. in part. *Teoria della norma giuridica*, Torino, 1958; *Per una classificazione delle norme giuridiche*, in *Studi per una teoria generale del diritto*, Torino, 1970; la voce *Norma* in *Enciclopedia Einaudi*, vol. IX, p. 876 sgg.

<sup>33</sup> Fra i più importanti autori annoverabili in questa corrente si possono citare G.H. von Wright (cfr. *Norm and Action*, London, 1963), G. Kalinowski (*Introduction à la logique juridique*, Paris, 1965), N. Rescher (*The Logic of Commands*, London, 1966), U. Scarpelli (*Contributo alla semantica del linguaggio normativo*, Torino, 1962). Per una più ampia rassegna di studi cfr. il volume curato da G. Di Bernardo, *Logica deontica e semantica*, Bologna, 1977, che comprende anche una ricca bibliografia specifica ragionata, curata da A. G. Conte.



e sancire diritti o ad ascrivere poteri, prerogative e responsabilità, piuttosto che comportare immediatamente degli obblighi) che solo a patto di operare indebiti ampliamenti o di introdurre clausole *ad hoc* la teoria prescrittivista è in grado di recuperare. Una definizione universale della norma come prescrizione, ossia sotto forma di un enunciato che è in generale finalizzato a guidare l'azione altrui, appare dunque oramai insufficiente.

Nella prospettiva della molteplicità dei giochi linguistici delineata da Wittgenstein nelle *Philosophische Untersuchungen*, la linguistica pragmatica ha ampliato il ventaglio delle categorie di enunciati possibili, riconoscendo, accanto alle tre categorie tradizionalmente descritte (enunciati descrittivi, prescrittivi ed espressivi), l'esistenza di ulteriori classi di proposizioni. In questa direzione, il contributo determinante per una teoria della struttura del linguaggio giuridico è provenuto da uno dei maggiori esponenti della pragmatica, intesa quale studio della fenomenologia degli atti linguistici sulla base di una teoria dell'azione, il linguista e filosofo analitico inglese John Langshaw Austin (da non confondere con lo studioso omonimo precedentemente citato). Questi ha individuato un tipo speciale di enunciati, che ha definito come *performative utterances* ("proposizioni performative" od "operative"), per mezzo dei quali i parlanti *realizzano fatti*. Si tratta di proposizioni che presentano differenze tra di loro, ma hanno in comune una fondamentale caratteristica: non descrivono, non prescrivono, non esprimono emozioni o stati d'animo, bensì *producono* qualcosa<sup>34</sup>.

Il modo di tali frasi è tipicamente il modo della realtà, ossia l'indicativo nelle forme attiva, passiva oppure impersonale; il tempo è in genere il presente, in quanto atto a rappresentare una qualche azione compiuta dal parlante *hic et nunc*, dato che la funzione essenziale di tali enunciati è di fare qualcosa dicendo, sebbene l'*hic et nunc* della norma giuridica possa riferirsi implicitamente anche «alle epoche passate e alle epoche avvenire, rappresentando un confine, una linea di demarcazione tra ciò che è già avvenuto e ciò che ancora non è<sup>35</sup>». Nelle proposizioni operative si possono rinvenire tanto atti locutori, quanto illocutori o perlocutori, ma si tratta sempre di frasi dotate di un senso e di un riferimento ben certi, che precisano lo scopo ed hanno un effetto sul destinatario.

Le proposizioni operative si distinguono pertanto da quelle meramente descrittive ma anche da quelle prescrittive. La loro caratteristica più evidente è

---

<sup>34</sup> Cfr. J.L. Austin, *Performative Utterances*, in *Philosophical Papers*, London, 1961, trad. it. di L. Gianformaggio *Enunciati performativi*, in AA.VV. (a cura di U. Scarpelli), *Diritto e analisi del linguaggio*, Milano, 1976.

<sup>35</sup> A. Heller, *Teoria della storia*, ed. it., Roma, Editori Riuniti, 1969, p.57.

infatti che il loquente, formulandole, compie ciò che in esse si dice, esse fanno cioè ciò che dicono, dire e fare coincidono in un unico atto, che per sua natura è un atto linguistico (e che in molti casi, invero, potrebbe venire espresso in altre forme simboliche, ossia tramite atti codificati in sistemi di segni diversi, per esempio quello gestuale). Esempi caratteristici di questo tipo di enunciato possono essere: “io ti battezzo con il nome di...”, “scommetto la tale somma su...”, “ti ringrazio per...”, “ti invio un caro saluto”, “ti nomino cavaliere”, oppure, in forma impersonale, “si avverte che...”, “si dichiara che...”, “si fa obbligo di...”, o ancora, in forma apparentemente predicativa, “la seduta è aperta”. In numerosi casi le proposizioni operative assumono la stessa identica forma tipica di quelle dichiarative, ma ad un’analisi logica più approfondita se ne differenziano sostanzialmente sul piano di ciò che esprimono. Per esempio, le proposizioni “Io ti condanno alla pena pecuniaria” e “Io ti accompagno a casa” hanno la stessa forma, ma nella seconda, a differenza che nella prima, l’azione espressa dal verbo non si identifica con l’atto linguistico stesso. A prescindere dalle diverse forme in cui, come nei precedenti esempi, la proposizione viene espressa, tali enunciati presuppongono infatti l’esistenza di un’autorità che enuncia l’atto (e quindi lo compie) o comunque il fatto che chi le pronuncia sia investito di un ufficio o di un ruolo particolare e specifico. Loro peculiare caratteristica è il fatto che, diversamente dagli enunciati descrittivi, di essi non si può stabilire il valore di verità, ma solo controllarne la validità tramite la verifica delle condizioni nelle quali l’enunciato è pronunciato, praticamente con i medesimi criteri di analisi che il giurista od il giudice impiegano per esaminare la validità e la sussistenza (ossia la mancanza di eventuali vizi) di un negozio giuridico<sup>36</sup>. Così, ad esempio, l’enunciato “Vi dichiaro marito e moglie” risulta invalido nel caso manchino le qualità dell’agente (colui che lo pronuncia non è investito dei poteri atti a celebrare il matrimonio) oppure dei destinatari interessati (uno dei due contraenti è già sposato) oppure per un vizio formale o di procedura (le formule rituali sono pronunciate scorrettamente o mancano le cosiddette “pubblicazioni” o i testimoni). In ultima analisi, secondo Austin, la caratteristica distintiva delle proposizioni operative consiste nel fatto che, indipendentemente dalla varietà di forme in cui sono esprimibili (anche impersonali, ellittiche, ecc.), esse risultano traducibili sempre in una “forma normale” di tipo esplicito nella quale viene premesso “con le seguenti parole...” L’evidenziazione di tale caratteristica funge anche da criterio di verifica dell’appartenenza di un enunciato a questo tipo spe-

---

<sup>36</sup> Cfr. J. L. Austin, op. cit., lezz. II-IV.

cifico e non a quello delle comuni proposizioni dichiarative: si può infatti affermare, per esempio, “Con queste parole io vi dichiaro marito e moglie” ma non, in modo sensato, “Con queste parole io ti accompagno a casa”: in quest’ultimo caso viene immediatamente tradita la natura dichiarativa della proposizione “ti accompagno a casa”.

Ad un’altra conclusione importante e che ha riflessi di rilievo per il linguaggio giuridico sono pervenuti due logici inglesi appartenenti alla corrente della filosofia analitica, John Searle ed Alf<sup>37</sup> Ross, che seguendo l’impronta di Wittgenstein hanno distinto dalle regole *prescrittive* quelle *costitutive*, le quali, a differenza delle prime, non obbligano a dei comportamenti ma piuttosto disciplinano una determinata attività e sono quindi condizione della sua stessa esistenza e possibilità. L’esempio più tipico, su cui sovente indugia lo stesso Wittgenstein nelle *Ricerche*, è quello del gioco degli scacchi, nel quale le regole stabiliscono determinate condizioni generali sotto le quali il gioco deve essere giocato, ma non obbligano a compiere determinate mosse specifiche, quantunque ne limitino la gamma di possibilità.

Sulla scorta di queste premesse e richiamandosi ai risultati di questi lavori, Gaetano Carcaterra ha tentato di delineare una nuova prospettiva teorica riguardo la struttura logico-linguistica delle proposizioni normative.

Gli atti di normazione, secondo questo Autore, sono espressi o ricostruibili in enunciati operativi, ma di una specie particolare: «essi sono dotati, per così dire, di una più penetrante forza operativa<sup>38</sup>». I performativi in quanto tali sono infatti proposizioni che realizzano solo una situazione soggettiva, ossia l’atto stesso del loquente, dichiarato o sottinteso nell’enunciato stesso. Viceversa, nei performativi del diritto e dello *jus dire* in senso lato, «il fare è non solo realizzare il *dire* ma anche i suoi *contenuti*<sup>39</sup>», ossia quanto affermato nella proposizione dipendente della forma normale.

«Possiamo dare a simili performativi un nome particolare e una forma *standard*. In tali enunciati il “dire” assume il più specifico senso di “disporre”, di “stabilire” che una certa situazione giuridica abbia luogo, di “costituire” quella situazione. Parleremo, perciò, di performativi *dispositivi*, *statutori* o *costitutivi*, come di una classe speciale di performativi. In essi il disporre, lo stabilire, il

---

<sup>37</sup> J.R. Searle, “Ought” and “Is”, in «Philosophical Review», LXXVIII, 1964; *Speech Acts*, London, 1969, trad. it di G.R. Cardona, Torino, 1976; A. Ross, *Directives and Norms*, London, 1968, trad. it. di M. Jori, Milano, 1978).

<sup>38</sup> *Op. cit.*, p. 60.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

costituire, è un dire distinto sia dal “dire che” delle descrizioni sia dal “dire di fare che” delle prescrizioni<sup>40</sup>».

Mentre le prescrizioni, inoltre, sono per principio violabili, in quanto dal dover essere affermato non deriva logicamente che esso sarà, il disporre non solo produce la situazione cui mira, ma la produce mercé sua, mediante l’atto dispositivo medesimo. La *forza* della norma è dunque per Carcaterra nel suo carattere costitutivo: il costituire produce e contestualmente fa sì che il disposto si realizzi.

La forma standard della norma è secondo Carcaterra la seguente: “Con il presente atto (con la presente norma) si dispone (si stabilisce) che...” e tutti i tipi di norme possono venire riscritti senza alterarne il significato in questa forma. Come nei performativi descritti da Austin il modo di questi enunciati è tipicamente l’indicativo, ma si tratta di una forma specifica di indicativo che l’autore denota come *costitutivo*, nel quale cioè l’”è” vale sempre come “si dispone che sia” (per esempio la norma “sono beni immobili il suolo, le sorgenti, i corsi d’acqua, gli edifici, ecc.”, non vale come una semplice definizione o proposizione descrittiva, bensì va intesa nel senso di “si dispone che il suolo, le sorgenti, ecc. (e solo questi), siano considerati beni immobili”).

Le norme prescrittive possono dunque venire considerate solo come una componente del diritto. Un’altra parte consistente è rappresentata dai performativi costitutivi, che non hanno quale oggetto la disciplina della condotta umana e quindi non hanno neppure a stretto rigore destinatari diretti, ma assolvono la funzione di far sussistere determinate situazioni giuridiche, in riferimento ad un sistema giuridico ben definito e storicamente determinato. Per virtù delle norme costitutive, infatti, atti, fatti e soggetti acquistano determinate qualità (o *status*) e divengono termini di definite relazioni nel contesto di quel sistema.

Ciò non significa naturalmente che una norma, una legge espressa in un dato momento o per particolari necessità, vale a dire in un dato contesto, rimanga sempre imm modificabile; significa bensì che essa è parte di un sistema giuridico, «che viene costruito in modo da assumere questo o quel contenuto in corrispondenza del verificarsi di determinati eventi<sup>41</sup>», anche in quanto, come afferma T.A. Van Dijk a proposito dei condizionali ipotetici, «le interdipendenze dei fatti non esistono soltanto nel mondo attuale, ma anche in mondi possibili<sup>42</sup>». Uno

---

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>41</sup> G. Carcaterra, *La forza costitutiva...*, cit., p.101.

<sup>42</sup> T. A. Van Dijk, *Testo e contesto*, Il Mulino Ed., p. 120.

specifico sistema giuridico si qualifica infatti come un prodotto culturale che viene avvertito come immanente ad ogni diritto oggettivo. In altre parole una legge può essere modificata perché in un certo senso è come se esistesse una vera legge oggettiva di regolazione del funzionamento del sistema giuridico che mette in correlazione il contesto, cioè il mondo storico, con il sistema stesso, ovvero, come sostiene Santi Romano, «la legge è – costitutiva – dell’ordinamento giuridico nel senso che il fatto o i fatti che essa prevede assumono un dato carattere per virtù sua<sup>43</sup>».

Alla luce di questa teoria Carcaterra ritiene, peraltro, di poter non soltanto contemplare le norme caratteristiche dei sistemi giuridici del mondo contemporaneo, ma di poter rinvenire anche nelle istituzioni storiche del diritto, soprattutto di quello romano, molte proposizioni operative di questa forma. In particolare le proposizioni operativo-costitutive appaiono caratteristiche di tutte quelle formule rituali che sono peculiari del diritto “popolare” e “vivente” (tramandato per lo più per trasmissione orale) e dei negozi giuridici (alienazione di beni, lasciti, eredità, testamenti, ecc.) fin da epoche remotissime (esempio illustre fra tanti: «*aio hanc rem meam esse ex iure Quiritium*», che era la formula classica della *mancipatio*).

Delle cinque classi di enunciati performativi descritti e classificati da Austin – verdittivi, esercitivi, impegnativi, atteggiativi ed espositivi –, secondo Carcaterra, tutte hanno qualche rilievo per il diritto, ma i primi tre tipi vi sono impiegati in maggiore misura ed modo più caratteristico: i *verdittivi* rendono concreti gli atti giudiziali (“assolvo...”, “condanno...”, “dichiaro colpevole...”, ecc.); gli *esercitivi* riguardano gli atti legislativi od esecutivi (“si ordina...”, “si decreta...”, “voto per...”, ecc.); gli *impegnativi* impegnano a determinate condotte (“mi riservo di...”, “mi impegno a...”, “sono favorevole a...”, “approvo”..., ecc.). Tutti e tre questi tipi di enunciati hanno la caratteristica comune di essere coniugati all’indicativo presente e di possedere forma operativo-costitutiva.

Sempre seguendo la teoria austiniana del performativo Carcaterra opera una critica complessiva della concezione prescrittivista secondo cui le norme che impongono obblighi hanno essenza di comandi e quindi la struttura logica del modo imperativo. Il comando, infatti, egli argomenta, implica la volontà di un soggetto che un altro o altri soggetti tengano un dato comportamento. Il senso e gli effetti del comando si estinguono perciò con tale volontà, mentre nel caso delle norme che sanciscono obblighi ciò non avviene: per esempio gli effetti delle volontà testamentarie si pongono in atto quando l’esistenza

---

<sup>43</sup> S. Romano, *Principi di diritto costituzionale generale*, Milano, 1947, p. 83.

stessa dell'autore, e quindi la sua medesima volontà, sono estinte, così come le leggi emanate da un organo legislativo che rimangono in vigore per molto tempo continuano ad esercitare i loro effetti quando si è estinta la volontà dei legislatori che le hanno redatte e della maggioranza che le ha approvate. L'obbligo, quindi, a differenza del semplice comando, regola il comportamento dei soggetti tramite la mediazione del *sistema giuridico*, il quale è il reale soggetto che dispone l'obbligo e rispetto al quale quindi il destinatario è tenuto ad una determinata condotta.

«...se tra l'autorità normativa, A, e il destinatario, B, dell'obbligo c'è di mezzo il sistema giuridico, e se sono le determinazioni del sistema quelle che, essenzialmente, conferiscono significato giuridico al rapporto fra A e B, allora ciò che l'autorità normativa anzitutto si trova di fronte, ciò su cui deve incidere e che intende modificare per realizzare la giuridicità del rapporto non è la condotta del destinatario, bensì proprio il contenuto del sistema. Chi pone una norma obbligatoria vuole *in ultima analisi* che qualcuno faccia qualcosa, ma *direttamente*, in prima istanza, è sul *sistema* che mira ad operare, creando in esso l'assetto in virtù del quale gli obbligati, e tutti coloro che dalla norma sono coinvolti, possano sentirsi indotti ad agire. Sicché è questo scopo, per cui si stabilisce una relazione fra l'autorità normativa e il sistema, che, in quanto scopo diretto e immediato dell'atto normativo, viene a costituire il senso autentico di questo<sup>44</sup>».

Sotto il profilo della comprensione degli enunciati normativi questa ultima interpretazione sembra racchiudere un corollario importante: c'è sempre, in ogni norma, un riferimento ad un sistema e quindi un rinvio almeno implicito ad altre norme, un corpo di elementi di contenuto presupposti. Per comprendere interamente ed efficacemente il senso della norma il fruitore sembra quindi necessitare il possesso di un minimo quadro di sfondo del sistema giuridico nel quale essa si iscrive ed una cognizione essenziale della sua struttura.

### 6.5. Scelta dei brani e contenuto delle prove di comprensione

La scelta dei passi di prosa normativa utili all'allestimento delle prove di comprensione utilizzate per questa indagine<sup>45</sup> è stata operata selezionando leggi

---

<sup>44</sup> Ivi, p. 91.

<sup>45</sup> Le prove di comprensione utilizzate per questa ricerca si trovano in Appendice.

e norme con le quali risulta più probabile che gli studenti della fascia di età destinataria della ricerca, cioè pre-adolescenti e adolescenti, possono direttamente confrontarsi, in quanto tali norme investono campi di esperienza propri anche della loro età (famiglia, assistenza sanitaria, uso dei motoveicoli, ecc.). Ciò non esclude comunque che risulterebbe interessante trattare con il medesimo tipo di strumento diagnostico argomenti di altro genere e temi giuridici di valore storico invece che attuale, in particolare del diritto romano, in quanto in esso sono presenti norme e leggi inquadrate in una concezione del diritto ed in un sistema giuridico notevolmente differenti rispetto a quelli moderni e dunque una verifica della capacità di comprendere questo diverso orientamento acquisterebbe un notevole rilievo nell'ambito dell'apprendimento-insegnamento della storia. Potrebbe risultare peraltro particolarmente interessante accertare quale tipo di concezione intuitiva o acquisita rivelino gli adolescenti dei fondamenti del diritto, in particolare se la nozione di senso comune di *norma giuridica* si avvicini di più a quella che è a fondamento del diritto romano (che interpreta la norma giuridica quale dotata di un'origine trascendente il singolo individuo quanto la società) oppure a quella che è a fondamento del diritto moderno (che la interpreta invece come un vincolo che gli uomini riuniti in comunità si auto-attribuiscono per volontà comune, eventualmente sulla base di alcuni diritti ritenuti inalienabili perché costitutivi della loro stessa natura).

I principali campi della legislazione utilizzati per la scelta dei brani sono stati il *Codice Civile* ed alcuni testi di leggi alquanto recenti o modificate ed integrate di recente che rivestono rilevanza fondamentale nell'ordinamento giuridico italiano e/o intorno all'elaborazione delle quali si è manifestato un dibattito di ampia portata e risonanza ed una particolare sensibilità da parte dell'opinione pubblica.

La scelta dei testi sui quali elaborare le prove oggettive è seguita ad un lavoro preliminare di disamina delle relative problematiche specifiche in ambito dottrinario ed in una prospettiva storica, nell'intento di mettere a fuoco i temi di maggiore pregnanza ed attualità. I brani per la costruzione delle prove sono stati perciò tratti dalle leggi corrispondenti agli argomenti selezionati con questi criteri, introdotte nel C.C. o ad esso collegate.

Una delle parti esaminate più a fondo nelle sue linee generali è stata il *diritto di famiglia*. Ci si è particolarmente soffermati sulla riforma dello stato di famiglia del 1975 e sulle disposizioni relative all'adozione ed in tale ambito problematico generale sono state affrontate alcune questioni-chiave: la riforma dello stato della famiglia; famiglia legittima e famiglia di fatto; matrimonio civile e matrimonio religioso; condizioni di sussistenza e validità del matrimonio; il

regime patrimoniale della famiglia; la separazione e il divorzio; la parentela; la filiazione (naturale, legittima, legittimata, illegittima); adozione ed affidamento (in particolare i brani sono stati tratti dalle leggi 1.12.1970 n. 898 in materia di scioglimento del matrimonio e 4.5.1983 n. 184 in materia di adozione di minori).

#### *6.6. Costrutto del test di comprensione*

Il Codice Civile, per la sua particolare struttura, che si limita a fornire un estratto essenziale della legge, avrebbe offerto da una parte, in relazione agli scopi dell'indagine, brani specificamente adatti alla costruzione delle prove oggettive; i brani non avrebbero fornito tuttavia, in questo caso, alcun ausilio contestuale per inquadrare la norma in un contesto più ampio di principi, assunzioni e riferimenti ad altre leggi cui necessariamente ogni norma, nella sua formulazione più astratta ed essenziale, implicitamente rimanda e si collega. Si è preferito per questo, in alcuni casi, utilizzare direttamente il testo delle leggi collegate al Codice Civile; dal momento, però, che anche queste presentano in massima parte una forma linguistico-concettuale di elevato livello di astrazione, dettata dall'esigenza di enunciare disposizioni di portata molto generale, l'utilizzazione di item a scelta multipla come quelli solitamente impiegati nella costruzione di Test di Comprensione della Lettura avrebbe comportato il rischio di ottenere quesiti di notevole complessità.

Una delle regole fondamentali nella costruzione dei T.C.L. classici consiste infatti, come si è visto nel sesto capitolo, nel riprodurre pedissequamente un linguaggio di un grado di astrattezza e complessità equivalente a quello impiegato nel testo. Questo procedimento comporta però, a nostro giudizio, il rischio che la capacità di soluzione degli item risulti determinata dalla semplice "comprensione letterale" dell'enunciato, senza però che il significato "essenziale" della norma venga effettivamente compreso (si potrebbe dire che l'alunno, in questo caso, ha capito "quello che si dice", ma non "che cosa si intende dire"). Nella costruzione dell'item è infatti possibile – sebbene nell'ambito del sottocodice giuridico-burocratico, per le caratteristiche evidenziate in precedenza, alquanto difficile – riformulare l'enunciato della norma in forma parafrastica, per evitare che la capacità di risolvere l'item sia dovuta al diretto riconoscimento, ed anche basare la verifica della comprensione su inferenze, per così dire, "dall'astratto all'astratto", senza per questo poter affermare di aver verificato "in profondità" (ossia al di là della capacità di cogliere il senso letterale dell'espressione) la comprensione del testo.



Per tale motivo, nella elaborazione di alcune delle prove che compongono il test è stato da noi seguito un differente procedimento, basato sulla verifica della capacità di *applicare* a casi specifici le disposizioni normative. Questa procedura è stata impiegata nel caso di quei brani normativi in cui, in virtù del loro stesso contenuto, appariva più immediata la possibilità di esplicitare una ben precisa connessione fra l'astrattezza della norma e la concretezza della sua applicazione ad un caso specifico, mentre in altre prove, in cui tale procedimento sembrava rivelare minore utilità ed efficacia, è stato seguito un procedimento più tradizionale (mediante l'uso di item a scelta multipla oppure a corrispondenza), mantenendo nei quesiti lo stesso livello di astrazione dell'enunciazione normativa del testo. L'utilizzazione di questi due differenti strategie di costruzione degli item è risultata utile anche al fine di valutare comparativamente la validità dei due metodi, verificando se vi fosse una componente di soggetti del campione (eventualmente corrispondente ad un determinato livello di età e scolarizzazione) che risultasse in grado di risolvere più facilmente il primo tipo di prove in rapporto al secondo, una volta considerate le differenze di prestazione dovute alla difficoltà intrinseca dei brani.

In un particolare caso (nella prova n.3, riguardante l'adozione dei minori) per la strutturazione del primo tipo di prove si è utilizzata nella formulazione dei quesiti una tecnica basata sulla presentazione di un caso giudiziario concreto e reale (illustrato in sintesi dopo la riproduzione del testo di legge di cui l'emanazione della sentenza costituisce applicazione), al fine di accertare la capacità di derivare da un testo elaborato in forma di enunciazione astratta di norme e principi la regola da applicare al caso specifico. Per ricostruire le storie di questi casi concreti si è seguita la traccia di sentenze emesse negli anni compresi fra il 1985 ed il 1988, avvalendosi così di materiale che dal punto di vista rigorosamente giuridico risultasse il più possibile autentico ed attendibile. A tale scopo sono state consultate le annate più recenti delle riviste «Il foro italiano» e «Il diritto di famiglia e delle persone».

La scelta delle sentenze è caduta su quei casi che sembravano stabilire un appropriato e più diretto collegamento tra norma e giurisprudenza, nei quali cioè, in particolare, l'applicazione al singolo caso specifico non contemplasse anche il richiamo ad altre norme ed in merito a cui non si presentassero dispute o contrasti interpretativi, ma emergesse invece un indirizzo giurisprudenziale sufficientemente omogeneo ed unanime. Tali prove sono state strutturate in modo che, dopo aver presentato il testo degli articoli di legge, viene poi riportata la sintesi di una sentenza relativa ad un caso realmente verificatosi, a cui seguono quesiti ad alternativa doppia, ossia affermazioni che enunciano possibili decisioni del tribunale giudicante in applicazione della norma in considerazione delle specifiche condizioni e delle informazioni accertate intorno al peculiare caso,

affermazioni delle quali lo studente deve stabilire l'adeguatezza o meno. Un evidente inconveniente nel quale si può incorrere applicando un tale procedimento è costituito dal fatto che le risposte dello studente sono il risultato della comprensione tanto del brano della legge quanto della sintesi della sentenza, cosicché il processo di comprensione del testo da parte dell'alunno viene ulteriormente complicato e non si può più essere certi, in caso di mancata comprensione, se questa sia dovuta a difficoltà connesse alla lettura del testo di legge oppure anche o solo al brano che riassume la sentenza. Tale inconveniente può tuttavia essere facilmente evitato se il testo della sentenza viene riscritto, come nel nostro caso, in modo da riprodurne fedelmente il contenuto di informazione ma utilizzando una formulazione linguistica che risulti senza possibilità di dubbio perfettamente accessibile alle capacità di comprensione di discenti normodotati del livello di età evolutiva e scolarizzazione a cui viene somministrata la prova oggettiva.

La tecnica impiegata si ispira ad un vasto filone di studi e ricerche di origine anglosassone, all'interno del quale procedimenti analoghi sono stati utilizzati sia a fini didattici sia di misurazione delle abilità di comprensione e di giudizio in ambito morale come in relazione al risultato di eventi e di atti che emergono dallo studio della storia. Sulla scorta del lavoro di impostazione piagetiana condotto da Lawrence Kohlberg<sup>46</sup>, negli Stati Uniti si è infatti avuto, dapprima, un ampio sviluppo di progetti didattici finalizzati alla promozione del senso etico e alla formazione dei valori ed una vasta produzione di test diagnostici o formativi destinati alla misurazione di questa sfera di obiettivi educativi. Le prove oggettive ispirate ai risultati del lavoro di Kohlberg consistono nel presentare al discente una situazione che configura un *dilemma morale*, ossia una difficile scelta fra due alternative di azione ciascuna delle quali comporta una serie distinta di conseguenze, e nell'invitarlo a scegliere e motivare una delle alternative. In questo tipo di prove la situazione prospettata rimane comunque del tutto immaginaria, ancorché formulata in modo da risultare il più possibile realistica e verosimile. Sulla scorta di questi lavori è stata negli U.S.A. notevolmente incrementata, nella parte dei curricula concernente gli studi sociali, la componente di obiettivi riguardanti lo sviluppo del senso morale. Applicata in seguito a particolari *case-studies* che emergono dallo studio della storia, questa tecnica ha fornito risultati specialmente significativi. Molti autori hanno infatti sottolineato come nell'affrontare il dilemma e pervenire ad una decisione intorno al comportamento dell'agente storico in esame, il discente, non avendo più a

---

<sup>46</sup> *Collected Papers on Moral Development and Moral Education*, Spring, 1973.

che fare con una situazione immaginaria ed astratta, bensì con circostanze storicamente determinate e quindi reali, pur trovandosi di fronte alla complicazione di dover inquadrare il problema in una dimensione temporale ed in un contesto storico-culturale specifico e distante dalla propria ordinaria esperienza, oltre a giovare comunque della possibilità di esercitare il proprio giudizio sulla base di riferimenti all'esperienza concreta, ha inoltre il vantaggio di poter confrontare le risoluzioni effettive degli agenti storici con quelle cui egli perviene, sviluppando in forma più efficace la capacità di confrontare differenti punti di vista. Gli autori delle più rilevanti indagini condotte in questa prospettiva hanno evidenziato, peraltro, come le capacità di valutazione morale progrediscono pressoché di pari passo con quelle del ragionamento inferenziale tanto di tipo deduttivo quanto di tipo induttivo e pertanto come questi corpi di abilità appaiano intimamente saldati sul piano cognitivo, corroborando anche l'idea generalmente condivisa che la sfera del giudizio morale, che investe in larga parte l'area affettiva e della personalità, implichi anche la preliminare formazione di una base cognitiva di abilità molto elevate<sup>47</sup>. Le prove da noi elaborate che utilizzano la presentazione di casi giudiziari reali costituisce in pratica un'ulteriore estensione del metodo del dilemma morale alla sfera del diritto. Impiegando la tecnica in questa forma, ciò che si richiede al discente è di analizzare attentamente il contenuto della norma giuridica e di applicarla in modo rigoroso ad un caso specifico, immedesimandosi nella posizione di un giudice che sia chiamato ad emettere una sentenza relativa a quel caso. In questo tipo particolare di applicazione le considerazioni di ordine morale, con le loro connotazioni affettive, vengono ad essere escluse e la regola principale che guida l'esercizio del giudizio è quella di ottemperare alla legge commisurandola alla specificità delle circostanze del caso, anch'esse attentamente esaminate, sebbene, come lo stesso giudice, il discente, nell'applicare la norma, non potrà e non dovrà fare a meno di adeguarsi anche ad un generale principio di giustizia e a criteri di equità, nella misura in cui questi non contrastino lo spirito e la lettera della norma (che comunque deve essere rispettata indipendentemente dalla propria opinione intorno la sua validità). Anche in questo caso, come in quello dei *case-studies* storici, l'alunno ha modo di confrontare la propria risoluzione con il riscontro oggettivo della decisione effettivamente presa dal giudice; inoltre, se il caso giudiziario utilizzato è sufficientemente recente, la verifica della capacità di giudizio acquista carattere più

---

<sup>47</sup> Per una rassegna dei principali risultati delle ricerche condotte sulla base di tale approccio cfr. Th. H. Ladenburg, *Cognitive Development and Moral Reasoning in the Teaching of History*, in «The History Teacher», vol XI, 2, 1977.

diretto, in quanto viene eliminata la complicazione della contestualizzazione storico-culturale ed il problema della distanza fra la situazione storica e l'ordinaria esperienza. Questa particolare utilizzazione della tecnica ideata da Kohlberg potrebbe dunque rivestire una notevole efficacia anche sul piano didattico, quantunque nel nostro caso sia stata per il momento impiegata esclusivamente ai fini della costruzione di uno strumento diagnostico della comprensione del testo.

Altri brani riguardanti l'area del diritto pubblico sono stati ricavati dalle leggi concernenti l'acquisizione e la perdita della cittadinanza (in particolare legge 13.6.1912 n. 555, legge 13.1.1926 n. 126 e successive integrazioni e modifiche); un'altra prova è stata basata sul testo della legge 30 dicembre 1986 n. 943 riguardante le modalità di impiego dei lavoratori extracomunitari (la c.d. "legge Martelli"); un'altra prova ancora su un estratto delle leggi di riforma sanitaria, tratta da un volume che raccoglie e commenta le norme che disciplinano tale materia<sup>48</sup>. La prova relativa a questo ambito normativo concerne gli adempimenti burocratici da espletare in caso di ricovero ospedaliero. Essa è costituita da un corpo di corrispondenze: si presentano da una parte sei casi differenti di esigenza di ricovero da parte di un assistito del servizio sanitario nazionale e dall'altra sei tipi di procedure da adempiere. Lo studente deve scegliere per ogni caso la procedura corrispondente, tenendo conto che la medesima procedura può riguardare anche più casi e che qualche procedura potrebbe non corrispondere ad alcun caso.

Dall'area del diritto privato sono stati invece ricavati alcuni brani tratti dalla legge 4 maggio 1983, n. 184, riguardante la disciplina della adozione e dell'affidamento dei minori (titolo III, capo I, art. n. 33 e titolo II, capo IV, art. 25) e da un contratto facoltativo di assicurazione per la responsabilità civile e contro il furto e l'incendio di veicoli a motore.

Alle prove oggettive di comprensione della lettura è stata affiancata una prova di lessico, utile a verificare la padronanza di termini e concetti-chiave inclusi nei testi selezionati ed il cui possesso costituisce pertanto un pre-requisito alla loro comprensione.

### *6.7. Il questionario per gli studenti*

Alla somministrazione del test sul campione sperimentale è stata inoltre abbinata quella di un questionario per la rilevazione delle variabili di sfondo socio-

---

<sup>48</sup> G. Ambrosio e R. Izzo, *Legislazione sanitaria ed ambientale*, Napoli, 1987, p. 79.

culturale, di carriera scolastica e riuscita degli studi, nonché di atteggiamento ed interesse nei confronti di alcune tematiche connesse con la competenza in ambito giuridico-istituzionale.

La somministrazione del questionario ha permesso la rilevazione di un insieme composito di variabili, utili alla verifica di un corrispondente corpo di ipotesi, tramite il controllo del grado di concordanza (coefficienti di correlazione o di contingenza) fra queste ed i livelli di comprensione dimostrati attraverso i risultati al test dai singoli alunni.

Il questionario è suddiviso in tre parti.

Nella prima parte, oltre al sesso e all'età, viene richiesto di indicare una serie di dati relativi al precedente curriculum scolastico del soggetto ed al suo grado di successo negli studi. L'ultima domanda, in particolare, richiede la media approssimativa dei voti di tutte le materie nello scrutinio finale dell'anno scolastico trascorso; essendo questa informazione fornita direttamente dall'alunno, la sua fedeltà non è garantita in modo assoluto, ma il margine di prevedibile errore di misurazione non costituisce un limite per lo scopo per cui è stato utilizzato il dato.

La seconda parte del questionario è destinata a rilevare le variabili di sfondo socio-culturale di ciascuno studente tramite la registrazione dei valori di un *indice di cultura familiare* costruito e già in varie occasioni utilizzato nell'ambito delle ricerche condotte presso dell'Università di Roma «La Sapienza».

L'indice di cultura familiare viene calcolato nel modo seguente. Viene attribuito al padre ed alla madre del soggetto un punteggio a seconda del titolo di studio posseduto ed al tipo di professione esercitata ed eventualmente aggiunti altri punti nel caso che almeno un fratello maggiore convivente del soggetto posseda un bagaglio culturale di livello alto o medio-alto. I punteggi relativi alla madre, al padre ed eventualmente al fratello vengono sommati per ottenere una scala di valori utilizzata come indicatore del livello di cultura familiare.

La terza parte del questionario per gli studenti è finalizzata alla rilevazione di interessi ed atteggiamenti nei confronti dello studio e della cultura in genere, ed in particolare per quei settori di interessi ed attività che possono rivelare maggiori connessioni con la competenza giuridico-istituzionale. Più in dettaglio, i quesiti sono volti a registrare la disponibilità a proseguire gli studi, le attività extra-scolastiche esercitate di preferenza, gli interessi coltivati nel tempo libero e l'eventuale impegno in iniziative ed attività rivolte al sociale o alla partecipazione politica, le letture personali e il livello di informazione in funzione della fruizione dei vari mass-media (quotidiani, settimanali di interesse socio-politico, tele- e radio-giornali), variabile, quest'ultima, assunta quale indicatore di una possibile sensibilità nei confronti di problemi ed avvenimenti di carattere politico-istituzionale.

### 6.8. *Il campione e la somministrazione del test*

Del pacchetto di prove oggettive e del questionario si è proceduto ad effettuare una prima sperimentazione campionaria (*try-out*) su studenti frequentanti la terza classe della scuola media inferiore e il secondo anno di corso del biennio di scuole superiori di vario indirizzo. Tutte le scuole incluse nel campione sono ubicate nel territorio urbano di Roma.

La somministrazione è stata effettuata in complessive dieci classi, per un numero totale di studenti pari a 213.

Il campione risulta composto da studenti frequentanti le seguenti scuole: “L. Settembrini” (scuola media statale), tre classi; “Tacito” (liceo classico), una classe; “Giulio Cesare” (liceo classico), una classe; “Taletè” (liceo scientifico), due classi; “A. Cesi” (istituto professionale), due classi; “A. Pacinotti” (I.T.I.S.), una classe.

### 6.9. *Risultati generali del test*

Per illustrare sinteticamente i risultati conseguiti nel test di comprensione dagli studenti appartenenti al campione vengono riportate nella tabella n. 1 le medie dei punteggi ottenuti dai due sotto-campioni e dall'intero campione nelle singole prove che compongono il test e nel test complessivo. I punteggi sono stati tutti standardizzati secondo la scala dei punti centili e “depurati” della quota di punteggio dovuta alla probabilità a priori di individuare per caso la risposta esatta (probabilità di grado diverso nei differenti tipi di item e dunque nelle differenti prove), in modo che le medie risultino direttamente confrontabili.

Come si può notare, le prove che sono risultate più facili sono le prime due (in modo particolare la seconda), riguardanti entrambe le norme che regolano la cittadinanza, mentre la prova che è risultata più difficile in assoluto è costituita dalla n. 3, concernente alcune norme particolari relative all'adozione dei minori. Tali rilievi non appaiono di per se stessi particolarmente significativi ed esplicativi, ma risultano utili se considerati in concomitanza con i risultati ricavati da altri tipi di analisi effettuate (in particolare l'item-analysis e l'analisi fattoriale), per cui il loro commento verrà sviluppato di seguito, nel contesto dell'esame di tali ulteriori risultati.

<b>Prova</b>	<b>Argomento</b>	<b>Media in punti standardizzati</b>
1	Acquisizione della cittadinanza	33.8
2	Perdita della cittadinanza	43.4
3	Adozione di minori	22.6
4	Occupazione di lavoratori extra-comunitari	33.6
5	Contratto di assicurazione per motoveicoli	32.8
6	Procedure per ottenere assistenza ospedaliera	30.8
L	Prova di lessico	32.6
IT	Intero test	32.8

Tabella 1. Risultati del test (per l'intero campione)

### 6.10. Verifica dell'attendibilità del test ed analisi fattoriale

Al fine di controllare l'attendibilità dello strumento diagnostico messo a punto, si è utilizzato anzitutto il metodo della divisione a metà (*split-half*). Tale controllo evidenzia che fra le due parti del test (ricavate aggregando gli item pari e quelli dispari dopo averli ordinati per grado di difficoltà) sussiste una correlazione pari a 0.46 (peraltro significativa a livello di probabilità inferiore a 0.001).

Per effettuare un controllo più accurato e completo si è inoltre compiuta un'analisi della coerenza interna del test, ricavando una matrice di correlazioni fra le singole prove che lo compongono o fra alcune sotto-parti (le prove composte di un numero più elevato di item e di item di diverso tipo sono state suddivise ciascuna in due sezioni in modo che le componenti del test utilizzate per la verifica risultassero fra loro più omogenee) e fra queste ed i risultati del test complessivo (cfr. tab. 2). La matrice di correlazioni rivela che tutte le singole prove e sotto-prove correlano in misura alquanto elevata con il punteggio conseguito dagli studenti al test complessivo e che anche le correlazioni interne alle diverse componenti del test, salvo scarse eccezioni (che risultano meglio chiarite dai risultati dell'analisi fattoriale), risultano per la maggior parte abbastanza elevate.

Complessivamente questi risultati indicano perciò una coerenza interna dello strumento sufficientemente elevata e quindi depongono anch'essi a favore della sua attendibilità.

<b>Correlazioni</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4A</b>	<b>P4B</b>	<b>P4</b>
<b>P1</b>	1.0000	.3992**	.3031**	.4625**	.2939**	.4355**
<b>P2</b>	.3992**	1.0000	.1966*	.4959**	.2208**	.4103**
<b>P3</b>	.3031**	.1966*	1.0000	.3128**	.2290**	.3127**
<b>P4A</b>	.4625**	.4959**	.3128**	1.0000	.4847**	.8511**
<b>P4B</b>	.2939**	.2208**	.2290**	.4847**	1.0000	.8717**
<b>P4</b>	.4355**	.4103**	.3127**	.8511**	.8717**	1.0000
<b>P5A</b>	.0653	.2357**	.0784	.0858	.0901	.1022
<b>P5B</b>	.1693*	.1619	.0537	.1800*	.1628	.1986*
<b>P5</b>	.1294	.2457**	.0817	.1491	.1437	.1698*
<b>P6</b>	.0770	.2187*	.1952*	.1692*	.1336	.1750*
<b>LESSICO</b>	.0828	.2075*	.1214	.1519	.1508	.1756*
<b>PUNT.TOT.</b>	.5135**	.6062**	.4052**	.5789**	.4689**	.6057**
<b>Correlazioni</b>	<b>P5A</b>	<b>P5B</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>LESS</b>	<b>PUNTOT</b>
<b>P1</b>	.0653	.1693*	.1294	.0770	.0828	.5135**
<b>P2</b>	.2357**	.1619	.2457**	.2187*	.2075*	.6062**
<b>P3</b>	.0784	.0537	.0817	.1952*	.1214	.4052**
<b>P4A</b>	.0858	.1800*	.1491	.1692*	.1519	.5789**
<b>P4B</b>	.0901	.1628	.1437	.1336	.1508	.4689**
<b>P4</b>	.1022	.1986*	.1698*	.1750*	.1756*	.6057**
<b>P5A</b>	1.0000	.3774**	.8896**	.2251**	.2214**	.4501**
<b>P5B</b>	.3774**	1.0000	.7587**	.2723**	.3092**	.4951**
<b>P5</b>	.8896**	.7587**	1.0000	.2927**	.3082**	.5608**
<b>P6</b>	.2251**	.2723**	.2927**	1.0000	.2723**	.6940**
<b>LESSICO</b>	.2214**	.3092**	.3082**	.2723**	1.0000	.5783**
<b>PUNT.TOT.</b>	.4501**	.4951**	.5608**	.6940**	.5783**	1.0000

Tabella 2. *Verifica della coerenza interna del test: Correlazioni fra singole prove o parti di singole prove*  
 – Significatività: \* = .01 \*\* = .001



Del test è stata inoltre eseguita l'analisi fattoriale, allo scopo di verificare quante abilità più specifiche appaiano connesse al tipo di competenza generale che il test da noi allestito dovrebbe servire a misurare, ossia la capacità di comprensione della prosa giuridico-normativo-burocratica, tentando inoltre di identificarle. Quali componenti principali per l'analisi sono stati utilizzate le diverse prove che formano il test.

Come risulta dalla tabella n. 3, l'analisi ha condotto all'estrazione di tre fattori.

Il primo fattore, se si analizzano le saturazioni delle diverse componenti prima della rotazione degli assi, appare abbastanza uniformemente distribuito in tutte le componenti del test e quindi sembra consistere in una abilità mobilitata quasi nella stessa misura nella risoluzione di tutte le diverse prove. Questo fattore potrebbe quindi risultare identificabile con quella base di abilità logico-linguistiche generali che nel loro insieme formano la capacità di comprensione della lettura di testi di natura giuridico-burocratica, oppure la capacità di comprensione di testi *tout court*, cioè a prescindere dalle specificità connaturali al linguaggio normativo. La presenza di un tale fattore era d'altronde abbastanza prevedibile sulla base dei risultati della verifica della coerenza interna, che ha mostrato un buon grado generale di omogeneità fra le diverse prove. In effetti, però, per poter decidere quanta parte di questo fattore isolato dall'analisi sia dovuto alle capacità di comprensione di ordine più generale (e quindi, sicuramente, anche ad una componente di fattore G di Spearman) e quanta ad una componente specificamente dipendente dalle caratteristiche proprie del linguaggio normativo, non risulta possibile senza effettuare ulteriori verifiche, mediante una nuova somministrazione del test in combinazione con altre prove di comprensione della lettura di cui si conosca con maggiore precisione la composizione fattoriale o di prove di capacità logica generale (del tipo "D 48"). Anche dopo la rotazione degli assi, il primo fattore risulta abbastanza generale, essendo distribuito in maggiore o minore misura nelle diverse prove, fatta eccezione per la prova n. 3, che ha una saturazione nulla in questo fattore ed invece satura in grado estremamente elevato e quasi esclusivo il secondo fattore estratto. Se si confronta contestualmente la tabella riguardante le medie dei punteggi conseguiti dal campione complessivo nelle diverse prove, si constata che, ad un dipresso, man mano che diminuisce la difficoltà delle prove aumenta in proporzione il grado di saturazione del primo fattore. Questo fatto deporrebbe quindi in favore dell'idea che le abilità logico-linguistiche e di ragionamento legate al primo fattore siano di ordine alquanto generale, quelle cioè sufficienti ed adeguate alla comprensione di un testo di un certo grado di complessità ma senza particolare specificità di contenuto e struttura.

Il secondo fattore mostra invece, come si è detto, una saturazione elevatissima da parte della terza prova ed un grado abbastanza elevato anche da parte della prova n. 6. Se si analizzano i brani relativi a queste due prove, che risultano anche le più difficili da risolvere per gli studenti del nostro campione, si può osservare come esse rivelano la caratteristica di una notevole complessità di organizzazione del discorso ed una enunciazione delle norme in termini più astratti. Entrambi i testi hanno lo scopo di esporre una sequenza di atti necessari ad assolvere determinate procedure. Nella terza prova il soggetto che adempie la procedura è rappresentato da una autorità costituita, la quale deve decidere in merito ad un provvedimento che riconosce la sussistenza di condizioni favorevoli al godimento di un diritto (l'adozione di un minore); nella sesta prova, invece, il soggetto che deve assolvere la procedura è costituito dall'utente di un servizio (il servizio sanitario nazionale). Dei due brani il primo rivela dunque una complessità intrinseca decisamente maggiore, ciò che è confermato dal livello di difficoltà ampiamente più elevato. Alla luce di questi rilievi, il secondo fattore sembrerebbe costituito dalla capacità di comprendere un testo redatto in un linguaggio di elevata complessità strutturale e concettuale, capacità che ha presumibilmente alla base abilità logico-cognitive molto elevate, in particolare il ragionamento astratto.

L'interpretazione del terzo fattore appare sicuramente più lineare: la prova che rivela il maggior grado di saturazione è infatti quella di lessico. Si tratta dunque di un fattore legato alla padronanza terminologica, ossia al possesso di quel lessico più specifico e "tecnico" densamente presente nei brani utilizzati, o comunque alla capacità di cogliere (eventualmente ricavando indicazioni dal contesto) l'accezione più specifica di alcuni termini-chiave e le sfumature di significato rispetto al loro uso ordinario.

In conclusione, secondo quanto emerge dall'analisi fattoriale e dalle possibili interpretazioni ricavabili dai suoi risultati (comunque formulate in forma di ipotesi da sottoporre ad ulteriori controlli), la capacità di comprendere un testo di natura normativa appare legata a tre ordini di abilità particolari: un corpo generale di abilità logico-linguistiche e di ragionamento che presumibilmente sono connesse quali pre-requisiti di fondo alla comprensione della lettura in senso lato; un insieme di capacità logiche ed inferenziali di ordine più elevato, essenzialmente legate, con ogni probabilità, allo sviluppo del pensiero astratto, capacità necessarie per la comprensione di quei testi di natura normativa in cui le caratteristiche peculiari del linguaggio giuridico (caratteristiche che si è tentato di evidenziare nella discussione condotta nelle parti precedenti e che rendono ragione della sua particolare complessità) emergono in forma più pregnante ed accentuata; la padronanza, infine, di quel lessico specializzato che è costitutivo del sotto-codice giuridico-burocratico.

<b>Statistica iniziale</b>					
<b>Componente</b>	<b>Comunalità</b>	<b>N</b>	<b>Autovalore</b>	<b>Pct. Var.</b>	<b>Pct. Cum. Var.</b>
P1	1.00000	1	3.76643	34.2	34.2
P2	1.00000	2	2.18589	19.9	54.1
P3	1.00000	3	1.01006	9.2	63.3
P4A	1.00000	4	.94789	8.6	71.9
P4B	1.00000	5	.81637	7.4	79.3
P4	1.00000	6	.72662	6.6	85.9
P5A	1.00000	7	.66762	6.1	92.0
P5B	1.00000	8	.49329	4.5	96.5
P5	1.00000	9	.38583	3.5	100.0
P6	1.00000	10	.00000	.0	100.0
Lessico	1.00000	11	.00000	.0	100.0
<b>Componente</b>	<b>Fattore 1</b>	<b>Fattore 2</b>	<b>Fattore 3</b>		
P1	.55375	-.30919	.08566		
P2	.60911	-.10913	.20111		
P3	.42450	-.22710	.48814		
P4A	.74558	-.43831	-.06942		
P4B	.65149	-.39543	-.33799		
P4	.80870	-.48288	-.24176		
P5A	.49178	.67390	-.18583		
P5B	.54708	.54807	-.15112		
P5	.61577	.74437	-.20526		
P6	.42203	.24504	.55375		
Lessico	.41932	.27659	.37463		
<b>Statistica finale</b>					
<b>Componente</b>	<b>Comunalità</b>	<b>N</b>	<b>Autovalore</b>	<b>Pct. Var.</b>	<b>Pct. Cum. Var.</b>
P1	.40958	1	3.76643	34.2	34.2
P2	.42337	2	2.18589	19.9	54.1
P3	.47005	3	1.01006	9.2	63.3

P4A	.75282				
P4B	.69504				
P4	.94562				
P5A	.73053				
P5B	.62252				
P5	.97538				
P6	.54479				
Lessico	.39268				
<b>Matrice fattoriale ruotata (Varimax converge in 6 iterazioni)</b>					
<b>Componente</b>	<b>Comunalità</b>	<b>N</b>	<b>Autovalore</b>	<b>Pct. Var.</b>	<b>Pct. Cum. Var.</b>
P1	.57626	.00312	.27838		
P2	.46733	.15437	.42561		
P3	.31519	-.12539	.59581		
P4A	.84163	.04590	.20583		
P4B	.82199	.11924	-.07176		
P4	.96485	.09729	.07223		
P5A	.02816	.84779	.10479		
P5B	.13414	.76353	.14679		
P5	.08597	.97296	.14611		
P6	.01658	.23103	.70081		
Lessico	.04714	.31253	.54109		
<b>Matrice fattoriale trasformata</b>					
<b>Componente</b>	<b>Fattore 1</b>	<b>Fattore 2</b>	<b>Fattore 3</b>		
Fattore 1	.75610	.50324	.41841		
Fattore 2	-.58877	.80220	.09913		
Fattore 3	-.28576	-.32130	.90283		

Tabella 3. *Analisi fattoriale del test*

### 6.11. *Item-analysis*

L'analisi degli item è stata eseguita con un metodo che consente di valutare l'efficacia discriminativa di ogni singolo item considerando non solo la misura della discriminatività relativa alla risposta esatta, ma anche quella riguardante le altre alternative di risposta, mediante il calcolo, per ciascuna di queste, del coefficiente di correlazione punto-biseriale rispetto al punteggio complessivo all'intero test. Anche i risultati di questa analisi hanno rivelato il buon funzionamento e l'attendibilità dello strumento che è stato messo a punto ai fini della ricerca e che, indipendentemente da questa, può essere perciò utilizzato come prova diagnostica o formativa.

Esaminando dettagliatamente i risultati dell'*item-analysis* e controllando quali item risultino scarsamente efficaci a causa della loro mancanza di discriminatività, oppure per la loro eccessiva facilità o difficoltà, e dunque necessitano di venire modificati o sostituiti, si riscontra infatti che solo pochissimi di essi mostrano problemi di funzionamento.

Fra questi ve ne è uno soltanto che merita particolari commenti, in quanto da una riflessione sulle ragioni che hanno determinato la sua mancata efficacia emergono particolari indicazioni intorno alle abilità implicate nella risoluzione del test.

L'item appartiene alla sesta prova, strutturata in forma di quesiti a corrispondenza e concernente le modalità necessarie ad ottenere l'autorizzazione al ricovero ospedaliero in una struttura sanitaria pubblica o privata convenzionata, anche in funzione dell'urgenza o gravità della motivazione del ricovero, presenta un valore del punto-biseriale della risposta esatta praticamente nullo. L'alternativa esatta attrae infatti solo il 18% delle risposte, mentre su una delle altre alternative ricade il 49% delle scelte e questa risulta avere una discriminatività dello 0.25, il che sta ad indicare che una quota consistente di soggetti con buone prestazioni al test viene indotto in errore preferendo questa scelta. La differenza fra le due alternative consiste nel fatto che in quella esatta è aggiunta inizialmente una procedura in più da espletare oltre a quelle elencate anche nell'altra, ossia il rilascio della proposta di ricovero da parte del curante. Nel testo in esame il fatto di dover espletare questa procedura è esplicitato nella prima parte, quando si considera il caso del ricovero nelle strutture ospedaliere pubbliche. Nella parte che riguarda il ricovero ordinario negli istituti di cura privati, in realtà, il fatto di dover adempiere anche questa procedura non è specificato, ma resta in verità tacitamente assunto nella misura in cui nella prima parte il testo recita "Gli aventi diritto ad usufruire del servizio sanitario nazionale possono accedere alle

strutture pubbliche con *la sola* proposta del curante” (corsivo mio). Evidentemente la maggioranza degli studenti prende in considerazione esclusivamente il capoverso del testo che concerne specificamente il caso in questione e non coglie il nesso non esplicitato con la parte introduttiva precedente. Occorre riconoscere, in effetti, che il richiamo a questa parte rimane nella lettera del testo estremamente esile e solo un lettore particolarmente esperto ed attento (od ovviamente che già sia in possesso dell’elemento di informazione in questione) può forse risultare in grado di coglierlo. Si tratta, in altri termini, di un obiettivo ostacolo alla comprensione, che sarebbe facilmente evitato da un rapido richiamo esplicito. Il risultato ottenuto appare dunque proprio per questo motivo di particolare interesse, mostrando che la maggioranza degli studenti del livello di età del campione incorre in errori di comprensione di fronte ad ostacoli di questo tipo, di cui i testi normativi in genere sono particolarmente densi. La conclusione più generale che sembrerebbe emergere da tale riscontro è che a questo livello di sviluppo delle capacità di comprensione della lettura gli studenti siano in grado di afferrare il senso di singole porzioni di testo normativo, che si riferiscono, anche ad un livello abbastanza elevato di astrazione, ad un insieme omogeneo e specifico di casi, ma rivelino difficoltà a cogliere presupposizioni, assunzioni e richiami impliciti ad altre norme già enunciate, nonché nessi non chiaramente segnalati fra parti distanti del testo. Si tratta di un’ipotesi che appare già in modo consistente confermata da ricerche specifiche, particolarmente di ordine qualitativo<sup>49</sup>, e che comunque merita ulteriore approfondimento tramite altre indagini, sia di tipo quantitativo sia qualitativo.

Ulteriori indicazioni riguardanti le abilità implicate nel particolare tipo di competenza oggetto del test che emergono dall’analisi degli item, in special modo dal grado di difficoltà da essi registrato, e che integrano quelle emerse dall’analisi fattoriale, scaturiscono dal confronto fra le prove che, per il contenuto specifico dei brani o per come sono stati strutturati i quesiti, rivelano maggiore o minore aderenza alla ordinaria esperienza degli studenti, ossia maggiori connessioni con un contesto di realtà che abbiamo sin qui definito genericamente “concreto”.

Occorre anzitutto evidenziare che la prova che in assoluto risulta nel suo insieme meno difficile per gli studenti del nostro campione, come è mostrato dalla tabella n. 1, è la seconda, la quale è stata costruita con la tecnica del T.C.L. classico. Sensibilmente più difficili appaiono invece le prove, ed i singoli item

---

<sup>49</sup> Cfr. Lucia Lumbelli, *Fenomenologia dello scriver chiaro*, cit.

all'interno di queste, in cui è stato utilizzato, in varie forme ed attraverso diversi espedienti, il riferimento ad una situazione specifica e concreta. E sembrerebbe anzi, esaminando più analiticamente i risultati, che quanto più il compito richiesto nell'esecuzione dell'item consiste nel collegare il principio generale enunciato dalla norma ad una situazione particolare e ben definita, tanto più il livello di difficoltà del compito risulta elevato. In realtà i differenti gradi di difficoltà registrati dalle varie prove appaiono in modo evidente (ad una lettura attenta ed analitica dei brani) direttamente legati soprattutto – come è naturale e necessario che sia – alla difficoltà intrinseca degli stessi brani dei quali si intendeva verificare la comprensione. Appare però sufficientemente evidente, contestualmente, il fatto che la difficoltà delle prove non risulta del tutto indipendente dalla forma in cui sono stati costruiti i quesiti.

Nella costruzione di qualsiasi prova di comprensione della lettura di un testo, d'altronde, quest'ultimo effetto risulta a nostro giudizio pressoché inevitabile. Infatti, chi costruisce le prove evidenzia nei passi scelti i punti che a suo giudizio sono i più rilevanti ai fini della comprensione e su questi formula i quesiti; non esistono tuttavia criteri oggettivi per stabilire che i punti selezionati siano effettivamente, in assoluto, gli elementi-chiave della comprensione. In altre parole, un certo margine di arbitrarietà e soggettività non solo non si può escludere, ma anzi, in generale, sembra ineliminabile. Tanto i “lettori esperti” e costruttori del test quanto chi lo utilizzerà, quindi, affinché lo strumento che è stato elaborato risulti impiegabile nella forma più adeguata e corretta, devono essere teoricamente consapevoli che esso non può pretendere di misurare la comprensione del senso del testo tout court, ma che esso misura quegli aspetti, dimensioni, componenti del testo che chi ha elaborato le prove ha assunto come più rilevanti. Ciò vale anche in relazione al tipo di compito che si assegna allo studente quale procedimento di controllo del possesso delle abilità da misurare. Nel nostro caso il fatto di centrare il compito sulla applicazione ad una situazione specifica degli effetti della norma, e quindi di aver mirato ad un accertamento della comprensione dell'”essenza” del contenuto del brano (richiedendo perciò di compiere inferenze sulla base di questo contenuto essenziale), a prescindere dall'aver colto elementi specifici e particolari (ad esempio singoli termini o concetti) e, per così dire, più “superficiali” della struttura del testo, alla luce delle considerazioni svolte nelle parti introduttive sulle caratteristiche peculiari dei testi di natura normativa, risulta presumibilmente aver reso più complessa la prestazione richiesta rispetto a quella che si richiederebbe tramite un T.C.L. di tipo comune. Se tale ipotesi può considerarsi corretta, essa sembra deporre senza dubbio a favore dell'utilità e validità di uno strumento del tipo da noi elaborato

ai fini della misurazione delle capacità di comprensione di testi di natura normativa, in quanto sembrerebbe che attraverso l'impiego della tecnica da noi utilizzata si pervenga a sondare la dimensione più "profonda" e "sostanziale" della comprensione piuttosto che elementi isolati e "di superficie". Il tipo di compito richiesto inciderebbe dunque sulla misurazione della variabile indipendente in esame, ma in forma metodologicamente corretta ed in senso positivo.

Questo risultato rivela particolare interesse ai fini di una discussione intorno alla formazione delle capacità di astrazione e al rapporto fra la dimensione "astratta" e quella "concreta" cui si riferisce il contenuto di un testo.

Poiché nei soggetti appartenenti alla fascia di età destinataria le capacità di comprensione di enunciati e formule astratte senza alcun riferimento funzionale all'esperienza concreta, secondo quanto emerge dalla maggioranza degli studi in materia, si trova ancora in fase di sviluppo e formazione, l'esito delle prove sarebbe stato completamente condizionato dal possesso di una adeguata capacità di astrazione. Una delle funzioni essenziali dello strumento diagnostico che si intendeva mettere a punto era infatti quella di verificare in che misura la capacità di comprendere il significato essenziale della norma, in se stessa enunciata in forma puramente astratta, fosse legata al livello di riferimento all'esperienza concreta nel contenuto dei brani normativi, per verificare poi se tale fattore risultasse connesso a specifiche strategie di comprensione che caratterizzano precisi stadi evolutivi.

Seguendo la prospettiva tradizionale degli studi di impronta piagetiana l'ipotesi più credibile, ad un primo approccio, dovrebbe risultare quella per cui ad un certo stadio di sviluppo linguistico-cognitivo il riferimento più o meno diretto all'esperienza "concreta" sia necessario per comprendere l'essenza della norma, mentre ad uno stadio successivo dovrebbe realizzarsi un progressivo svincolamento dal riferimento al concreto. Gli alunni della scuola media inferiore avrebbero dovuto quindi manifestare maggiore facilità nella risoluzione dei brani in cui il riferimento all'ordinaria esperienza risultava più diretto ed incontrare maggiori difficoltà nella comprensione dei brani in cui le norme si riferiscono a concetti di natura più astratta, come è per esempio il caso del concetto di cittadinanza. Per gli studenti della scuola superiore, invece, questa differenza nel grado di difficoltà dei due tipi di prove sarebbe dovuta risultare parzialmente o del tutto colmata.

È inoltre necessario chiarire che il riferimento alla dimensione "concreta" dell'esperienza e lo stesso concetto di "concreto" in opposizione ad "astratto", così come sovente impiegato nella tradizione delle ricerche di ispirazione piagetiana, può risultare alquanto vago e generico se applicato a questa particolare area di contenuti.



Quando si afferma che il contenuto del testo normativo ha un legame più diretto con l'esperienza "concreta", infatti, occorre precisare a quale tipo di contesto dell'esperienza si intende far riferimento. Bisogna intanto considerare l'ampiezza di questo contesto ed in secondo luogo, soprattutto, la sua "prossimità" alla dimensione esistenziale del fruitore: è necessario cioè distinguere fra un contesto dell'esperienza nel quale è vivamente e direttamente inserito il vissuto del discente da altri possibili contesti che possono risultare altrettanto specifici ma che non coinvolgono in modo diretto il suo tessuto fenomenico-esistenziale. Il primo caso, nei testi da noi utilizzati, è sicuramente quello del brano su cui è stata costruita la quinta prova, ossia l'applicazione delle norme relative al contratto di assicurazione dei motoveicoli, che investe in effetti l'esperienza reale di una quota non esigua di ragazzi nella fascia di età interessata. Questo legame con l'esperienza quotidiana si è cercato di accentuarlo nella costruzione degli item, nei quali si presentano una serie di situazioni possibili (il motorino ha subito danni per cause naturali, gli sono state sottratte alcune parti soltanto, ha avuto luogo un sinistro, sono stati arrecati danneggiamenti a terzi durante l'uso, ecc.) chiedendo di indicare se l'assicurazione, in conformità alle norme del contratto, risarcirà o meno i danni arrecati. In questo caso, peraltro, risulta sicuramente in misura minore sotto controllo l'influenza della cosiddetta "enciclopedia", ossia di eventuali conoscenze pregresse ricavate da un'esperienza direttamente vissuta. Il secondo caso è quello di alcuni altri brani, vale a dire la prova n. 3 (riguardante l'adozione da parte di cittadini italiani di un minore straniero già concessa dalle autorità di un altro stato), la prova n. 4 (riguardante la possibilità di impiego in Italia per un giovane lavoratore cinese nel campo dello spettacolo) e la prova n. 6 (procedure burocratiche da espletare per il ricovero ospedaliero). In questi casi, il nesso fra principio enunciato dalla norma e situazione specifica definita da precise "coordinate" esperienziali e fattuali (e quindi il processo cognitivo generale mobilitato nell'individuare tale nesso) è del tutto analogo, presumibilmente, al caso precedente, ma tuttavia il riferimento all'esperienza "concreta", al contesto di realtà, non si configura nei termini di un legame diretto con il vissuto. Vi è in quest'ultimo caso, perciò, un altro tipo di processo mentale su cui si riflette questa differenza: quel processo di "immedesimazione" con il soggetto dell'esperienza in questione, che nel primo caso è molto più immediato che in quello delle altre prove<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Da un altro punto di vista, l'ambiguità – o comunque la difficoltà di un'applicazione sufficientemente univoca – nell'uso degli attributi "astratto" e "concreto" vale, nell'ambito del linguaggio politico-istituzionale e giuridico-burocratico, anche in relazione a molti termini-chiave. È infatti difficile stabilire in quale

Il confronto dei risultati ottenuti dagli studenti del nostro campione nelle diverse prove non evidenzia tuttavia differenze che paiano ascrivibili alla diversità di questi tipi di processi attivati. Il dato generale che emerge è che il collegamento con una situazione specifica più o meno direttamente legata al vissuto degli studenti rende di fatto il compito assegnato più difficile piuttosto che facilitarlo e da ciò è ricavabile l'ipotesi da noi suggerita che tramite la connessione con la situazione reale specifica si sondi in realtà un livello più "profondo" ed essenziale della comprensione. La plausibilità di questa ipotesi è fondata sul semplice presupposto che, in generale, l'effettiva padronanza di una regola o principio, e quindi il fatto che si possa inferire in un senso più "pieno" che sul piano cognitivo ha avuto luogo quel processo che denotiamo come la sua comprensione, è verificabile esclusivamente, a livello di *performance*, tramite l'analisi di un procedimento di *applicazione* ad un problema specifico: così, ad esempio, la prova dell'effettiva comprensione del teorema di Pitagora è ottenibile qualora si richieda al soggetto di risolvere un problema geometrico alla cui soluzione si giunge attraverso l'applicazione di tale teorema, mentre il fatto che egli sia in grado di fornirne in termini astratti l'enunciazione o, magari, anche la sua dimostrazione in termini formalmente corretti (che potrebbe aver memorizzato "passaggio-per-passaggio"), non dimostra ovviamente che il principio sia stato realmente compreso, quantunque da ciò non derivi che i processi cognitivi tradizionalmente denotati come comprensione ed applicazione in realtà costituiscano un identico processo mentale e vadano invece per diverse altre ragioni riguardati come ben distinti.

Un ulteriore dato che emerge con evidenza confrontando i risultati delle prove consiste nel fatto che il loro grado di difficoltà (nella misura in cui questo riflette il grado di difficoltà intrinseca del relativo testo) cresce in ragione della maggiore attinenza della materia regolata dalle norme enunciate nel brano con l'ordinaria esperienza. I brani che risultano più facili, nel caso del ventaglio di testi da noi selezionati, sono infatti quelli relativi all'acquisizione e alla perdita della cittadinanza, ossia ad un concetto di ordine molto astratto e che generalmente non costituisce nel campo dell'ordinaria esperienza dei cittadini, ed in modo particolare degli adolescenti, un problema con il quale confrontarsi, in quanto la norma sancisce uno status acquisito automaticamente nella massima parte dei

---

misura il campo denotativo di un concetto di questa natura sia considerabile di ordine concreto: basti pensare a semplici termini come "stato" o "cittadino" per rendersi conto della difficoltà di discernere, anche in uno specifico contesto d'uso, il loro contenuto referenziale più concreto dalla loro valenza ideale (nel senso weberiano) e quindi "astratta".

casi e solo per circostanze eccezionali prescrive adempimenti da assolvere. Man mano che fatti e comportamenti regolati dalle norme si avvicinano alla ordinaria esperienza dei cittadini, ossia allorché le norme medesime assumono una forma più marcatamente prescrittiva, il livello di difficoltà del testo si accresce in proporzione. Ciò appare evidente già ad un'analisi immediata dei testi: la complessità strutturale e la densità di terminologia tecnica appare infatti decisamente incrementata nei brani che enunciano norme del secondo tipo. In ciò sembra manifestarsi un'altra, apparentemente paradossale, caratteristica del linguaggio giuridico-burocratico, il quale rivela tutta la sua peculiare complessità proprio in quegli ambiti in cui disciplina attività con cui i cittadini si trovano più comunemente e quotidianamente a che fare. Considerando i testi normativi da noi selezionati, appare in pieno rilievo, ad esempio, l'estrema complessità del brano relativo alle procedure da adempiere in caso di ricovero ospedaliero, così come di quello degli articoli estratti dal contratto di assicurazione, in rapporto a quella, decisamente inferiore, degli articoli del Codice Civile che regolano il diritto di cittadinanza: le notevoli asperità di un linguaggio intessuto di costruzioni ipotattiche particolarmente elaborate, di richiami anaforici, di termini impiegati in accezioni molto specifiche e desuete, appaiono nel primo caso estremamente più marcate.

Da ciò deriva, in conclusione, che è proprio in quella normativa di più ordinaria fruizione, con cui il comune cittadino si trova più frequentemente a cimentarsi, che le particolari difficoltà e gli ostacoli alla comprensione propri del linguaggio giuridico-burocratico rivestono massima incidenza e quindi contrastano l'esigenza di una universale intelligibilità del contenuto di ciò che le norme sono atte a disporre.

#### *6.12. Analisi delle differenze di risultati*

Dei risultati del test è stata infine effettuata anche una analisi delle differenze fra sotto-popolazioni (cfr. tab. 4).

Una prima analisi è stata eseguita allo scopo di verificare eventuali differenze di risultati per sesso. Il confronto fra le medie mostra un minimo scarto nei risultati ottenuti dalle femmine rispetto a quelli ottenuti dai maschi, differenza che comunque non risulta statisticamente significativa. Data la sua esiguità e completa mancanza di significatività, la differenza riscontrata non assume alcun valore ai fini di una possibile conferma di ipotesi o tendenze, tuttavia essa appare orientata, anche se in misura molto minima, in direzione dei risultati registrati in

numerose altre indagini sul profitto e intorno vari tipi specifici di abilità cognitive condotte negli ultimi anni, risultati intorno ai quali, va segnalato per inciso, non sono state sino ad oggi formulate e verificate ipotesi che in forma del tutto chiara consentano la spiegazione del fenomeno, intorno al quale sarebbe particolarmente interessante condurre ricerche più mirate.

Il tipo di analisi delle differenze che per gli scopi peculiari della nostra ricerca risultava di maggiore interesse eseguire è quella fra i sotto-campioni di studenti frequentanti i diversi tipi di scuola, ed in particolare quella fra studenti in uscita dalla scuola media e studenti in “uscita” dal biennio della superiore. In realtà, il nostro campione (selezionato per gli scopi della messa a punto di un pacchetto di prove oggettive piuttosto che per un’indagine sperimentale od osservativa vera e propria) appare troppo esiguo per poter ricavare in proposito risultati dotati di una qualche attendibilità. Tuttavia il confronto fra le medie e la relativa analisi della varianza sono state eseguite al fine di ottenere almeno alcune indicazioni di tendenza che potessero costituire spunto ad eventuali indagini più estese.

Anche in questo caso le differenze riscontrate non risultano in nessun caso di elevata entità e significative dal punto di vista statistico (e comunque anche la registrazione di una eventuale significatività non avrebbe potuto condurre a conclusioni generalizzanti data la mancata rappresentatività del campione). Anche il semplice confronto fra le medie rivela comunque un dato degno di interesse, nella misura in cui evidenzia un risultato che contrasta con le ragionevoli aspettative, ossia il fatto che gli alunni della scuola media inferiore conseguono in media punteggi che risultano inferiori solo a quelli degli studenti del liceo scientifico (che ottengono la media in assoluto più elevata) e superiori a quelli conseguiti dagli alunni degli altri indirizzi di studio della scuola superiore e alla media dell’intero campione. In realtà si è constatato nel corso delle somministrazioni effettuate che gli alunni della scuola media si sono rivelati in generale più motivati di quelli delle scuole superiori allo svolgimento della prova ed hanno manifestato particolare interesse per la sperimentazione condotta. Il fattore motivazionale può dunque risultare responsabile di questo risultato. Tuttavia, trattandosi di poche classi, è anche possibile che gli alunni della scuola media che hanno preso parte alla sperimentazione del test presentassero un grado di sviluppo delle abilità oggetto di verifica particolarmente elevato in rapporto ad una media più generale. Queste conclusioni, comunque, non inficiano l’ulteriore conclusione che evidentemente lo sviluppo della capacità di comprensione dei testi giuridici, e presumibilmente anche di comprensione della lettura più in generale, non appare in misura decisiva legata ad una maturazione cognitiva che si svolge secondo tappe rigidamente pre-determinate, ma è suscettibile di

una certa variabilità, in rapporto alle fasi evolutive, in funzione della maggiore o minore influenza di qualche variabile indipendente, fra cui sicuramente può essere compresa l'efficacia degli interventi didattici.

<b>ANALISI DELLE DIFFERENZE PER SESSO (Test T di Student)</b>							
	Casi	Media	Deviazione standard	Errore standard			
MASCHI	88	58.0750	13.086	1.395			
FEMMINE	87	58.9195	11.533	1.236			
	Stima complessiva varianza			Stima separata varianza			
F	Signif.	T	Gradi di libertà	Signif.	T	Gradi di libertà	Signif.
1.29	.242	-.45	173	.651	-.45	170.77	.651
<b>ANALISI DELLE DIFFERENZE PER TIPO DI SCUOLA (Analisi della varianza)</b>							
		Media	Deviazione standard	Somma quadrati	Casi		
Intero campione (totale inter-gruppi)		58.2369	12.3801	266668.24	179		
Liceo Classico		58.0250	13.8797	5972.06	32		
Istituto Professionale		54.5810	10.3268	2132.87	21		
Liceo Scientifico		59.3796	11.7466	6623.21	49		
Istituto Tecnico Industriale		56.0333	12.9491	1844.47	12		
Scuola Media Inferiore		59.0677	12.5596	10095.62	65		
Analisi della varianza							
Fonte	Somma dei quadrati	Gradi di libertà	Media quadrati	F	Signif.		
Inter-gruppi	449.2359	4	112.3090	.7328	.5707		
Intra-gruppi	26668.2408	174	153.2658				
Eta = .1287 Eta Quadr. = .0166							

Tabella 4. *Analisi delle differenze*

È stato altresì operato un confronto fra le medie dei risultati conseguiti dalle due sotto-popolazioni (studenti di scuola media e studenti del biennio superiore) in ogni singola prova del test, al fine di verificare se si configurassero in rela-

zione a particolari tipi di testo normativo differenze sensibili e significative nella capacità di comprensione fra i due livelli di età e scolarizzazione (cfr. tab. 5). Anche in questo caso le differenze risultano estremamente esigue e mai significative e sembra quindi che in nessun caso si riscontri una tendenza degli studenti del biennio a risolvere con maggiore facilità gli item delle prove.

Prova	Scuola	Media	Dev. Std.	Casi	F	Signif.
Prova n. 1	Medie	8.92	2.40	65	1.02	0.076
	Superiori	8.50	2.87	114		
Prova n. 2	Medie	5.35	2.62	65	0.84	0.069
	Superiori	5.74	2.73	114		
Prova n. 3	Medie	1.93	1.26	65	0.07	0.019
	Superiori	1.98	1.31	114		
Prova n. 4	Medie	10.10	2.66	65	0.00	0.002
	Superiori	10.15	2.55	114		
Prova n. 5	Medie	12.09	2.78	65	1.21	0.082
	Superiori	11.64	2.52	114		
Prova n. 6	Medie	11.84	6.10	65	0.04	0.014
	Superiori	11.65	6.44	114		

Tabella 5. *Differenze di risultati fra sotto-campioni per singole prove*  
 Livello di significatività scelto: 0.05 (nessuna differenza risulta significativa)

### 6.13. *Esame delle risposte al questionario per gli studenti e delle correlazioni fra variabili di sfondo e risultati al test*

Può risultare utile analizzare anche le distribuzioni delle frequenze di risposta a quelle domande del questionario per le quali si può considerare interessante conoscere l'andamento generale delle risposte, indipendentemente dalla correlazione che queste rivelano con il punteggio.

Fra i dati che meritano particolare commento vi è quello relativo alla lettura dei quotidiani: le risposte fornite tendono ad indicare che in questa fascia di età quasi la metà degli studenti leggono regolarmente almeno un quotidiano. Il rilievo, se si prescinde da considerazioni intorno alla attendibilità delle risposte

fornite, appare alquanto ottimistico in relazione a dati che si riferiscono a campioni più vasti, e dunque tenderebbe ad indicare che gli studenti del nostro campione rappresentano una popolazione di studenti alquanto privilegiata rispetto alle condizioni di retroterra culturale generali delle relative popolazioni studentesche nazionali. Di tale dato occorre tener conto nel valutare i risultati conseguiti al test dal nostro campione, considerando che questi non sono generalizzabili alla realtà scolastica nazionale e interpretabili come rappresentativi di uno “standard”. Lo stesso tipo di indicazione sembra provenire dalla frequenza di ascolto di giornali-radio e tele-giornali e dalla lettura spontanea di libri, mentre in effetti non pare confermata dai dati relativi alla lettura delle riviste settimanali: solo il 13.4% dei soggetti del campione dichiara infatti di leggere regolarmente una rivista. Evidentemente questo dato sembra indicare che l’abitudine alla lettura dei settimanali di attualità politico-sociale e culturale matura nei ragazzi successivamente a quella dell’ascolto radio-televisivo (che in generale è noto insorgere molto precocemente) e di quella della lettura dei quotidiani. Questi dati, comunque, vale ribadirlo, non possono essere generalizzati e vanno assunti con un certo “beneficio di inventario”.

La distribuzione della cultura familiare (che non viene riportata in tabella) ha confermato il rilievo già effettuato che gli studenti che compongono il nostro campione rappresentano una situazione privilegiata rispetto alla generalità della situazione nazionale, in quanto provenienti in media da una situazione socio-familiare alquanto elevata: la media dell’indice di cultura familiare è infatti superiore a 9, il che sta ad indicare che il livello di istruzione e professionale dei genitori è alto o medio-alto. Questo dato si associa ancora a quello relativo alle aspettative dei ragazzi: oltre i 3/4 degli studenti frequentanti la scuola media prevede infatti di proseguire gli studi sino alla laurea (9-11 anni di studio). Nella scuola superiore queste aspettative decrescono leggermente, ma rimangono comunque elevate: infatti solo poco meno dei 3/4 degli studenti desidera proseguire gli studi fino al conseguimento della laurea (7-9 anni di studio), mentre un 20% circa intende proseguire soltanto fino al conseguimento del diploma (ossia per 3 anni).

Delle variabili di sfondo e di interesse rilevate tramite il questionario è stata controllata la correlazione o l’associazione con i punteggi al test (cfr. tab. 6). Il primo dato, per alcuni aspetti curioso, che scaturisce dall’esame delle correlazioni è la correlazione pressoché nulla (ed anzi appena negativa) dei punteggi con l’età dei soggetti, che conferma il fatto già rilevato e discusso che gli alunni della scuola media non conseguono risultati inferiori a quelli della scuola superiore, ma anzi sensibilmente più elevati. Del tutto prevedibili appaiono le correlazioni negative fra le ripetenze e la mobilità scolastica da una parte ed

i punteggi dall'altra, correlazioni che comunque non appaiono affatto elevate. Fra le altre correlazioni verificate le uniche che risultano abbastanza elevate (e che presentano significatività statistica, fermo rimanendo che il risultato non è generalizzabile per mancanza di rappresentatività del campione) sono quella fra il successo scolastico ed i punteggi (significativa all'uno per mille) e fra questi ed il numero di libri letti nell'ultimo anno (significativa all'uno per cento). Non risulta invece molto elevata, né significativa, la correlazione fra il livello di cultura familiare ed i punteggi: occorre però tener conto del fatto che la provenienza socio-culturale dei soggetti che formano il campione è risultata alquanto omogenea e di livello piuttosto elevato, per cui la variabilità dei valori dell'indice di cultura familiare non è molto alta. Questa mancanza di correlazione elevata fra provenienza sociale e sviluppo delle capacità cognitive o risultati scolastici va nella direzione degli esiti conseguiti da molte altre ricerche di più ampio raggio condotte negli ultimi anni.

Delle variabili di ordine qualitativo rilevate tramite il questionario (o che era preferibile trattare come qualitative), ossia riviste settimanali lette, quotidiani letti, interessi in prospettiva ed interessi attuali, è stato controllato il grado di associazione con i punteggi raggruppati secondo la distribuzione pentenaria (e nel caso delle riviste e dei quotidiani calcolata anche la correlazione di rango). L'esame delle relative tabelle di contingenza, dei valori del chi-quadrato e degli indici sintetici per la rilevazione del grado di associazione (che si è qui omesso di allegare) hanno tuttavia mostrato la completa mancanza di associazioni fra le variabili in questione ed i punteggi.

<b>Variabile</b>	<b>Correlazione con il punteggio</b>
Età	-0.0948
RipetENZE	-0.0631
Cambio sezione o scuola	-0.1299
Successo scolastico (media voti)	0.3001**
Cultura familiare	0.1190
Previsione anni di studio	0.1217
Ascolto telegiornali e giornali-radio	0.0345
Libri letti nell'ultimo anno	0.2161*

Tabella 6. *Correlazione fra punteggio al test e variabili rilevate tramite il questionario per lo studente – Livello di significatività \* = 0.01 \*\* = 0.001*



#### *6.14. Conclusioni ricavabili dalla ricerca sulla comprensione di testi redatti in linguaggio normativo*

Riassumendo, le principali conclusioni che emergono dalla ricerca presentata riguardano, da una parte, la messa a punto dello strumento elaborato, dall'altra le indicazioni di tendenza che scaturiscono dalla verifica delle ipotesi che hanno diretto la ricerca stessa.

Per quanto riguarda lo strumento, il test, a seguito di alcune marginali modifiche che verranno effettuate sulla base dei risultati dell'item-analysis, si può considerare funzionale agli scopi e può dunque essere impiegato quale prova diagnostica o formativa per la misurazione della capacità di comprensione della lettura di testi di natura burocratico-giuridica ed eventualmente, si può suggerire, quale prova di ingresso per programmi di apprendimento che prevedano come itinerario specifico l'approfondimento di temi nei quali abbia rilevanza la familiarità con concetti e problemi di carattere giuridico (in particolare nell'ambito della storia, dell'educazione civica, delle scienze umane e sociali o del diritto e dell'economia). In alcuni casi, inoltre, le soluzioni impiegate nella costruzione delle prove, in particolare quello relativo all'applicazione al caso specifico della norma enunciata nel testo, sembrano rivelarsi adatte e particolarmente efficaci per gli scopi di un accertamento della comprensione del particolare tipo di testi oggetto della ricerca. Ciò suggerisce la possibilità di riguardare le prove a suo tempo allestite e collaudate come un modello di test di comprensione di testi normativi a cui ispirarsi nella costruzione di prove di analoga finalità.

Per quanto riguarda invece la verifica delle ipotesi, il più rilevante risultato consiste nel mancato riscontro, che contrasta con le ipotesi assunte (e proprio per questo rivela forse maggiore interesse), di una differenza fra le due sottopopolazioni destinatarie. Tale mancato riscontro induce infatti a respingere l'ipotesi secondo cui lo sviluppo delle abilità di comprensione di termini e concetti giuridici vada progressivamente perfezionandosi dai 13 ai 16 anni, nella fase compresa fra l'ultimo anno della scuola media inferiore e la conclusione del biennio delle superiori. In realtà, infatti, la scarsa correlazione fra l'età ed i punteggi complessivi e la differenza delle medie fra i due sottocampioni a favore degli studenti della media inferiore indicano che questi ultimi possiedono capacità di comprensione della prosa giuridica già sufficientemente sviluppate e che non si riscontra alcun incremento nei soggetti che si trovano in una fase più avanzata del curriculum degli studi. Il fatto che il nostro campione non sia rappresentativo e che in particolare gli studenti di scuola media che ne hanno fatto parte dimostrino di possedere un retroterra culturale elevato e di essere inseriti in una situazione

didattico-educativa privilegiata, rende sicuramente il risultato non generalizzabile, ma indica proprio per questo che, date determinate condizioni favorevoli di apprendimento, lo sviluppo delle capacità oggetto della nostra analisi può risultare anche relativamente precoce.

Da tutto ciò si possono ricavare alcune indicazioni di massima per degli approcci didattici più efficaci, soprattutto nella prospettiva di un elevamento dell'obbligo scolastico alla conclusione del biennio, che dovrebbe costituire il ciclo di studi nel quale le abilità in questione possono venire proficuamente affinate.

Gli studenti appartenenti al nostro campione mostrano che già nella scuola media un esercizio produttivo di queste abilità può condurre alla formazione di alcune capacità cognitive di base che sono un necessario pre-requisito per l'acquisizione di una padronanza effettiva del linguaggio burocratico-giuridico e delle altre competenze ad essa connesse. I risultati ottenuti dimostrano infatti che già a livello della scuola dell'obbligo attuale gli alunni possono risultare in grado di decodificare l'essenza di una norma, ma non sembrano tuttavia ancora capaci di orientarsi in un complesso più articolato di norme, in quanto manca ancora loro un quadro sistematico di conoscenze di sfondo (storia, geografia, lingua etc.) e specifiche dell'area disciplinare (economia, diritto, sociologia etc.) e la proprietà di una terminologia tecnica o comunque alquanto specifica, la formazione delle quali dovrebbe essere compito precipuo del biennio della scuola superiore, ma che – almeno in riferimento ad un nucleo essenziale di termini e concetti, se non ancora riguardo alle categorie interpretative di maggiore complessità – dovrebbe avere avvio molto prima, nelle fasi precoci dell'alfabetizzazione linguistica e culturale.

## **7. Il linguaggio dei manuali scolastici: il caso della storia**

### *Premessa*

In questo paragrafo sviluppiamo una disamina dei problemi di comprensione di quel tipo di testo che, nella maggioranza delle situazioni didattiche, riveste la funzione centrale nell'apprendimento scolastico della storia, ossia il manuale. Affronterò la questione a partire dal commento dei risultati di una analisi che ho eseguito sui più diffusi libri di testo per la scuola media inferiore e per quella superiore nel corso degli anni Ottanta e Novanta. I testi analizzati, malgrado il tempo trascorso dal periodo nel quale l'analisi è stata compiuta, presentano carat-

teri che possono considerarsi *tipici* dei manuali scolastici e che si sono mantenuti tali attraverso una lunghissima tradizione che ha registrato scarsissimi cambiamenti su un arco temporale che percorre l'intera storia del sistema scolastico italiano dall'unificazione fino ai nostri giorni. I manuali più diffusi, peraltro, che potremmo considerare "classici" di questa tipologia di testo, sono rimasti in vita ed hanno dominato la cultura manualistica per molti decenni e perciò ben si prestano ad un'analisi di questo tipo, a prescindere dalla contestualizzazione storica relativa all'epoca nella quale la loro adozione ha trovato massima diffusione.

L'analisi dei testi è stata eseguita nei due casi con criteri ed approcci diversi. Ciò rende ancor più utile la presentazione di queste ricerche, in quanto permette di offrire un'illustrazione più ampia possibile dei metodi e degli strumenti utili ad analizzare i testi di uso didattico per rilevarne le caratteristiche e gli eventuali ostacoli alla comprensione. Nel caso dei manuali per la media inferiore l'analisi è stata affrontata prevalentemente con strumenti di tipo *quantitativo*, utilizzando approcci che sfruttano tecniche avanzate di elaborazione dei dati; i manuali per la scuola secondaria superiore sono stati invece esaminati con criteri e categorie di analisi di ordine prevalentemente *qualitativo*, ossia valutando l'impostazione e le scelte nella trattazione dei temi, le caratteristiche retorico-stilistiche e narrative ecc.

I problemi relativi alla leggibilità e alla comprensione dei testi destinati all'uso didattico hanno suscitato negli ultimi decenni un crescente interesse, stimolando anche nel nostro paese l'intrapresa di ricerche di considerevole rigore scientifico e di ampio respiro, che hanno peraltro promosso una feconda cooperazione fra i due grandi dominî di specialismo delle scienze dell'educazione e di quelle del linguaggio (di cui questo libro è il prodotto più recente e sicuramente una testimonianza quanto mai significativa).

Considerando che l'insegnamento della storia, per i caratteri connaturali di tale disciplina, è veicolato in massima parte dal testo scritto, ed in particolare dal manuale (strumento didattico che, nella diversità degli approcci curricolari, esercita comunque una funzione fondamentale), una disamina delle particolari caratteristiche linguistiche dei testi in uso, soprattutto nella scuola dell'obbligo, risulta necessariamente utile per spiegare almeno alcune delle difficoltà e resistenze comunemente avvertite dagli alunni nell'apprendimento di questa materia.

I problemi connessi alla leggibilità e comprensione dei manuali assumono oltretutto, in questo specifico ambito disciplinare, una fisionomia particolarmente complessa, in quanto, come si è visto nel quinto paragrafo di questo capitolo, vengono ad intrecciarsi intimamente a controverse questioni epistemologiche e metodologiche dibattute in sede filosofica e di ricerca storiografica.

Un problema teorico fondamentale e vivacemente discusso, che si riflette sull'apprendimento basato sullo studio del manuale, è quello che concerne la natura del linguaggio storico.

È ancora molto diffusa la tradizionale concezione secondo cui la storia, non costituendo una scienza in senso stretto, ma avendo come compito semplicemente la ricostruzione in chiave “cronachistica” (e tutt'al più l'interpretazione ideologizzata) dei principali eventi del passato, non dispone di alcun genere di fondamento concettuale, cosicché la comprensione dei testi di argomento storico, compreso il manuale, non viene ritenuta condizionata dal possesso di specifici pre-requisiti linguistico-cognitivi. Tale opinione, ascrivibile a quel “senso comune storiografico”<sup>51</sup> che tutt'ora domina larga parte della nostra realtà educativa, influenza in modo determinante la pratica dell'insegnamento, e in special modo la produzione e l'utilizzazione didattica dei manuali di storia, la cui architettura essenziale appare ancora rispondere in modo prioritario all'esigenza di fornire una esposizione riassuntiva della “storia generale”. Ciò, tuttavia, non esclude che, per le ragioni che cercheremo di chiarire, il testo dei manuali sia profondamente permeato di elementi e schemi concettuali di notevole complessità.

### *7.1. Difficoltà di apprendimento legate alla competenza lessicale*

La struttura testuale del discorso storico – qualora questo non si riduca alla mera enucleazione di un susseguirsi di avvenimenti politico-diplomatico-militari o al racconto (più o meno enfatizzato da toni “apologetici” ed “agiografici”) delle vicende biografiche dei massimi personaggi –, è dunque, persino nei suoi elementi apparentemente più familiari, completamente intessuta attorno ad un filo essenziale costituito da diversi nuclei di concetti-chiave, la cui padronanza risulta imprescindibile ai fini della comprensione.

---

<sup>51</sup> L'espressione è stata coniata da Edoardo Grendi e costituisce il titolo del noto saggio comparso su «Quaderni storici» (n. 41, 1979, pp. 698-707) e già segnalato in precedenza (cfr. cap. 1, nota 14), il quale ha dato impulso un quindicennio orsono ad una delle tendenze innovative che hanno maggiormente alimentato il vivace dibattito in corso sull'insegnamento della storia, chiamandovi in causa anche molti storici di professione. L'autore, stigmatizzando come luoghi comuni consolidati i capisaldi della prassi didattica corrente, indirizzava i suoi strali polemici particolarmente contro l'enciclopedismo manualistico, sostenendone la completa inutilità e incapacità di suscitare interesse nei discenti e denunciando il carattere obsoleto dell'impianto e dei contenuti dei libri di testo, nonché l'uso pedissequo, talora feticistico, che ne veniva praticato, e ponendo pertanto in discussione la centralità di questo strumento e le pretese di esaustività dell'approccio tradizionale. Per una rassegna del dibattito sui libri di testo in Italia ed una bibliografia più completa cfr. E. Lastrucci, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria in Italia*, in «Cadmo», n. 2, I, 1993, pp. 77-93.

Le difficoltà che nell'apprendimento della storia derivano dalla comprensione del testo scritto, e segnatamente del manuale, sono ulteriormente aggravate dal fatto che sovente tali concetti acquistano nel discorso storico valenze significative particolari in relazione al contesto storico medesimo in cui vengono a collocarsi. Si pensi ad esempio al termine "stato", che attorno al suo nucleo semantico essenziale polarizza tratti significativi molto specifici a seconda che ci si riferisca alle città-stato greche, agli stati moderni incarnati dalle monarchie assolute a partire dal XVI secolo, oppure agli stati-nazione dell'epoca contemporanea; o si consideri ancora il termine "democrazia", di cui ci si serve quasi indifferentemente per designare l'ordinamento dello stato ateniese del V secolo a. C. come quello dei regimi costituzionali-parlamentari odierni. In alcuni casi, poi, i concetti utilizzati nel linguaggio storico vengono ad assumere sfumature ideologiche, emotive e di valore. Si pensi a termini come "classe", "rivoluzione", "patria", per non citare che i più comuni. Tutto ciò indica come, a differenza che nelle scienze naturali ed esatte, il medesimo termine può rivestire nel linguaggio storico una variabilità di accezioni che dipendono dal contesto in cui esso viene applicato.

Si consideri peraltro che molti di questi concetti-chiave, oltre all'ampiezza del loro campo di denotazione ed al loro elevato livello di astrazione, hanno, per definizione, dei referenti fattualmente e psicologicamente distanti dalla diretta esperienza dei discenti.

All'infinita e potenzialmente illimitata rubrica di termini che, attraverso la mediazione di discipline più o meno limitrofe, formano il virtuale glossario dei testi storici, ed in particolare dei manuali scolastici, viene inoltre ad aggiungersi, come si è visto al paragrafo quinto, una classe, certamente molto più ristretta, di concetti che derivano dalla stessa ricerca storiografica. Tali caratteristiche peculiari e distintive del linguaggio storico risultano senza eccessiva difficoltà evidenziabili nei manuali attualmente in vigore, che già ad un'ispezione sommaria ed "impressionistica" rivelano la propria natura di strumenti non "autosufficienti" sul piano didattico. Si può notare infatti immediatamente come la padronanza dei concetti-chiave del lessico storico sia assunta nella trattazione dei vari argomenti come un pre-requisito, e non costituisca invece un preciso obiettivo da perseguire per suo tramite. In un manuale destinato all'insegnamento di una materia che costituisce una "scienza pura" o un insieme abbastanza omogeneo di scienze pure, poniamo un testo di scienze naturali, se questo è stato elaborato secondo rigorosi canoni didattici, i concetti-chiave di quella scienza sono di norma spiegati ed illustrati mediante definizioni, esempi, diretti riferimenti all'esperienza, chiari ed espliciti ausili contestuali, e vengono introdotti secondo un ordine propedeutico che riproduce l'organizza-

zione gerarchica dell'apparato concettuale della relativa disciplina. La struttura del manuale, in questo caso, è rigidamente dettata da tale ordinamento logico, poiché proprio la spiegazione dei concetti rappresenta, in definitiva, la finalità essenziale del testo. Viceversa il manuale di storia risulta strutturato, altrettanto rigidamente, in funzione della scansione cronologica degli eventi e dei processi di trasformazione trattati, che solo episodicamente e molto indirettamente corrisponde ad un ordinamento logico nella presentazione dei concetti. Non è stabilito, in altre parole, alcun criterio in base al quale i concetti debbano essere introdotti in una certa fase del processo di apprendimento piuttosto che in un'altra, se non quello che corrisponde all'ordine sequenziale degli avvenimenti. I concetti vengono in tal maniera assunti come elementi salienti della trattazione, ma in pratica senza mai venire adeguatamente spiegati ed illustrati. Ciò è conseguenza dell'implicito presupposto secondo cui la storia non ha quale scopo prevalente, anche come materia d'insegnamento, la spiegazione di quei concetti, desunti da altre scienze, bensì la narrazione documentata e temporalmente ordinata delle vicende del "cammino umano". E poiché le discipline da cui quei concetti sono ricavati sono numerose ed eterogenee, al discente viene implicitamente richiesto di dover preliminarmente, e comunque per altra via, acquisire una competenza quantomeno essenziale in diversi settori disciplinari specializzati. In alcuni dei manuali in cui è maggiormente evidente la consapevolezza di tali problemi didattici e la preoccupazione di risolverli, gli autori tentano di compensare le difficoltà fornendo, in rimandi a piè di pagina o in brevi glossari in appendice, definizioni esplicative dei termini via via introdotti. Tuttavia tali definizioni appaiono sovente di scarso ausilio, in quanto è estremamente raro che nel *definiens* non si rimandi ad altri termini di altrettale livello di astrazione del *definiendum*, generando così ulteriori difficoltà di comprensione. Per rendersi direttamente conto di quanto sia difficile evitare tale circolarità semantica è sufficiente tentare di fornire delle definizioni concise e corrette dei concetti giuridici fondamentali. Risulta praticamente impossibile definire il concetto di "stato" senza ricorrere ai vocaboli "governo" o "legislazione" (o più semplicemente "legge"), così come è estremamente difficile definire questi ultimi senza far riferimento alla nozione di stato.

## 7.2. *Difficoltà di apprendimento legate alla complessità sintattica*

Come si è visto nel quinto paragrafo di questo capitolo, oltre alle difficoltà connesse alla padronanza del lessico, la prosa storica ne rivela anche sul piano

della tessitura sintattica, legata essenzialmente alla complessità della sua articolazione logico-argomentativa.

Le argomentazioni caratteristiche del discorso storico, come abbiamo in precedenza osservato, sono riconducibili a due tipi fondamentali, la *spiegazione* e l'*interpretazione*, ed operare una chiara distinzione fra le due forme risulta a nostro giudizio particolarmente importante sotto il profilo formativo.

Costituiscono argomentazioni *esplicative* quelle finalizzate ad evidenziare nessi causali fra particolari eventi o ben definiti e riconoscibili processi di trasformazione (effetti) e specifiche circostanze oggettive o motivazioni della condotta umana individuate ed isolate come cause. Max Weber, come già evidenziato, ha per primo illustrato la necessità, per l'indagine storiografica, di rendere conformi i fatti accertati mediante le fonti a concetti universali e regole empiriche di ordine generale e su tale procedimento egli ha fondato il metodo della *possibilità oggettiva*. Weber ha così mostrato come il sapere nomologico non sia escluso dalla storia, ma utilizzato con funzione strumentale, quale criterio per il controllo e l'autenticazione delle possibilità oggettive, mediante l'elaborazione di concetti *tipico – ideali*, ed ha indicato nella sociologia comprendente, quale scienza delle uniformità dell'agire umano, la principale disciplina ausiliaria della storiografia<sup>52</sup>. Non dissimile, già si è visto, sotto questo rispetto è la teoria elaborata da K. R. Popper<sup>53</sup> e C. G. Hempel<sup>54</sup> (quella che W. Dray<sup>55</sup> ha definito “dottrina delle *covering-laws*”). L'intento peculiare dell'indagine storica non è infatti, secondo tale teoria, quello normativo, ma è rappresentato dalla ricostruzione esplicativa dei fatti del passato. La storia, pertanto, non produce mai leggi, ma ne “consuma” in gran copia. La divergenza sostanziale fra la teoria di Weber ed il modello di Popper ed Hempel consiste nel fatto che il primo ha evidenziato il carattere precipuo della spiegazione causale nel dominio delle scienze storico-sociali, mentre i secondi hanno tentato di dimostrare l'assoluta equivalenza, sul piano logico, del modello di spiegazione impiegato nell'indagine storiografica con quello che caratterizza le scienze naturali, ossia il modello nomologico-deduttivo.

---

<sup>52</sup> Per il metodo delle possibilità oggettive cfr. *op. cit.*, p. 273 sgg. Per la teoria dei concetti degli oggetti storici e dell'economia politica come *tipi ideali* cfr. *ivi*, p. 194. Riguardo i rapporti fra sociologia e storiografia cfr. *ivi*, p. 428 sgg.

<sup>53</sup> Cfr. *The Poverty of Historicism*, London, 1957, trad. it. *Miseria dello storicismo*, Milano, Feltrinelli, 1975. Per un più ampio quadro della posizione di Popper cfr. anche *The Open Society and Its Enemies*, [1945], 2a ed. London, 1952.

<sup>54</sup> Cfr. *The Function of General Laws in History*, in “Journal of Philosophy”, 1942, pp. 35-48, ristampato in *Readings in Philosophical Analysis* (edit. by H. Fiegl & W. Sellars), New York, 1949, pp. 459-71.

<sup>55</sup> Cfr. *Laws and Explanation in History*, Oxford, 1957, trad. ital. Milano (Il Saggiatore), 1974, p. 11.

Sono definibili invece come “interpretative”, come abbiamo visto, le argomentazioni che si fondano su giudizi valutativi e dunque derivano, più o meno esplicitamente, dall’orientamento ideologico dell’autore.

Se le difficoltà connesse alla complessità strutturale dei testi, dovuta in gran parte a tali caratteristiche consolidate della prosa storica, hanno sicuramente rilevanza più secondaria nel corso di studi superiore, e soprattutto per gli studenti del liceo, i quali, attraverso lo studio delle lingue classiche, hanno modo di sviluppare le capacità necessarie a “decodificare” testi di notevole articolazione sintattica, nella scuola dell’obbligo tali difficoltà rivestono viceversa un ruolo preminente nel limitare l’apprendimento.

Gli strumenti finalizzati a rilevare le caratteristiche formali-strutturali del testo, quindi, come gli indici di leggibilità, se applicati a testi destinati ai livelli di scolarità primario e secondario inferiore, possono avere utile impiego quali predittori delle difficoltà di comprensione. Gli indici di leggibilità e qualunque altra tecnica analoga, nondimeno, sono in grado di misurare esclusivamente le caratteristiche più “superficiali” del testo, ossia quelle variabili correlate con la padronanza di abilità linguistiche del tipo più elementare e generale, e non sono in grado di predire, se non molto indirettamente, le difficoltà di comprensione legate alla specificità dell’argomento trattato e quindi al grado di specializzazione del lessico impiegato. Gli indici di leggibilità non predicono, cioè, nell’interazione effettiva fra testo e lettore, quali settori specifici di enciclopedia quest’ultimo debba possedere e quali specie di inferenze logiche gli siano richieste<sup>56</sup>. Tali tipi di analisi, pertanto, se effettuate su testi con contenuto informativo specifico e di elevata densità concettuale (e questo, come si è visto, è anche il caso della storia), richiedono di venire integrate da ulteriori rilevazioni – fondate anch’esse, sin dove è possibile, su approcci di tipo quantitativo – che permettano di predire il grado della difficoltà di comprensione dipendente da variabili di ordine semantico piuttosto che sintattico.

### *7.3. Leggibilità e lessico dei manuali di storia per la scuola media: resoconto di una ricerca*

Nell’intento di verificare quali difficoltà di comprensione presentino gli attuali libri di testo di storia per le scuole medie inferiori, presso il Seminario di Scienze

---

<sup>56</sup> Per una rassegna dei risultati e delle critiche teoriche che evidenziano tali limiti “naturalisti” delle misure della leggibilità, oltre a quanto esposto nel secondo capitolo di questo libro, cfr. anche P. Lucisano – M.E. Piemontese, *Gulpease: una formula...*, cit., pp. 112-113.



dell'Educazione della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza", nell'anno accademico 1987-88 è stata realizzata una ricerca che ha avuto per oggetto l'analisi testuale dei manuali più diffusi nell'anno terminale dell'obbligo<sup>57</sup>.

A tale scopo sono stati scelti i volumi relativi al terzo anno di corso di sette manuali di storia fra quelli che nell'anno scolastico 1986-87 avevano registrato il maggior numero di adozioni da parte degli insegnanti<sup>58</sup>: BRANCATI, *Fare storia*, La Nuova Italia; CAOCCI, *Conoscere per capire la storia*, Mursia; DI TONDO-GUADAGNI, *La storia e i suoi problemi*, Loescher; *Libro Garzanti della storia*; MONTANARI, *Storia e civiltà dell'uomo*, Calderini; MONTI-BIAGINI, *Storia dell'uomo*, Le Monnier; PAOLUCCI, *Storia*, Zanichelli.

La ricerca, di cui si forniscono di seguito i risultati salienti ottenuti, prevedeva di operare l'esame dei testi mediante l'impiego di diversi strumenti di rilevazione e criteri di analisi:

- 1) Analisi del grado di leggibilità mediante l'applicazione dell'indice di Flesch e dell'indice *Gulpease*<sup>59</sup>;
- 2) Rilievo del livello di difficoltà per tre diverse popolazioni scolastiche, fra cui quella di riferimento, in relazione ad una scala tarata su campioni rappresentativi di tali popolazioni<sup>60</sup>;
- 3) Frequenza e percentuale delle occorrenze dei connettivi di tipo subordinante quale indice della complessità sintattica del testo;
- 4) Frequenza delle occorrenze di alcuni termini-chiave del linguaggio storico;
- 5) Frequenza delle occorrenze delle parole appartenenti al *vocabolario di base*<sup>61</sup>.

Mediante i primi tre tipi di analisi vengono prese in considerazione le variabili connesse alla complessità strutturale, mentre le due rimanenti riguardano il contenuto del testo in termini di lessico, rispettivamente, specifico e generale.

---

<sup>57</sup> Alla ricerca, coordinata dallo scrivente, hanno attivamente partecipato Valeria Carraroli e Patrizia Fares.

<sup>58</sup> Fonte: *Il Romano*, Roma, 1986.

<sup>59</sup> L'indice di leggibilità elaborato da R. Flesch (cfr. *The Art of Plain Talk*, New York (Harper), 1946), presentato nel secondo capitolo, è stato adattato alla lingua italiana da R. Vacca, una prima volta nel 1978, e successivamente nel 1986. Quest'ultima versione della formula, impiegata nella presente ricerca, risulta  $IL = 217 - 1.3 W - 0.6 S$ , dove W equivale al numero medio di parole per frase e S è il numero medio di sillabe per cento parole (cfr. V. Franchina - R. Vacca, *Taratura dell'indice di Flesch su testo bilingue italiano-inglese*, in «Linguaggi», 3, 1986, pp. 47-49). L'indice *Gulpease* risulta invece  $89 - LP/10 + 3FR$ , dove LP è il numero di lettere in cento parole e FR il numero di frasi su cento parole. Per l'illustrazione di questa e delle altre formule elaborate dal GULP cfr. P. Lucisano-M.E. Piemontese, *Gulpease: una formula...*, cit.

<sup>60</sup> Cfr. P. Lucisano-M.E. Piemontese, *Gulpease: una formula...*, cit.

<sup>61</sup> Cfr. T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Roma, 1988.

L'indagine è stata condotta estraendo da ogni testo un campione di 30 brani (considerando esclusivamente il testo vero e proprio ed escludendo le componenti accessorie quali le schede di approfondimento, il materiale documentario, etc., nonché i capitoli dedicati all'educazione civica), ciascuno di 100 ÷ 120 parole. La selezione campionaria è stata eseguita con metodo sistematico, dividendo per 30 il numero di pagine complessivo di ogni volume ( $n=N/30$ ), estraendo un numero casuale fra 1 ed  $n$  per ottenere la pagina da cui ricavare il primo brano e poi estraendo gli altri brani ogni  $n$  pagine a partire da quella estratta casualmente. Ciascun brano è stato circoscritto a cominciare dal primo capoverso della relativa pagina (presupponendo che questo abbia una collocazione casuale nella pagina) e terminando al primo punto fermo incontrato oltre la centesima parola. Per ogni volume si è ottenuto in tal modo un campione totale (insieme dei 30 brani) che corrisponde ad una porzione compresa fra il 5% e l'8% del testo dell'intero manuale, campione che può considerarsi sufficientemente rappresentativo ai fini della rilevazione delle variabili in esame.

Per eseguire l'analisi della leggibilità dei manuali e il calcolo della frequenza delle parole di base e del glossario storico venne impiegato per questa ricerca il programma Eulogos-PGE, realese 2.1, che permetteva di eseguire analisi di testi per la rilevazione della leggibilità e delle occorrenze lessicali e di effettuare tutti i controlli di frequenza assoluta o relativa di termini o locuzioni, che appartengono ad un qualunque specifico vocabolario, all'interno di un testo<sup>62</sup>.

Come risulta dalla tabella 1, su ogni campione complessivo di testo sono stati innanzitutto calcolati, mediante la procedura computerizzata appositamente predisposta, il numero di lettere, di parole e di periodi totali, la lunghezza media delle parole in lettere e del periodo in parole e le rispettive deviazioni standard. Sulla base di questi parametri sono stati misurati i valori dei due diversi indici di leggibilità, quello di Flesch e quello Gulpease.

Negli istogrammi della figura 1, inoltre, è indicato per ciascuno dei manuali in esame il livello di difficoltà per tre diverse popolazioni scolastiche (contrassegnate come A, B e C), corrispondenti agli studenti frequentanti l'anno terminale, rispettivamente, del ciclo elementare, della scuola media inferiore e delle secondarie di secondo grado di diverso indirizzo. Tali ranghi di difficoltà sono ricavati in funzione dei valori degli indici di leggibilità, il primo in relazione a quello di Flesch ed il secondo in relazione a quello Gulpease<sup>63</sup>. Il dato che più

---

<sup>62</sup> Cfr. N. Mastidoro, *Il sistema Eulogos per la valutazione automatica della leggibilità*, in P. Lucisano, *Misurare le parole*, cit., pp. 125-140.

<sup>63</sup> Cfr. P. Lucisano-M. E. Piemontese, *Gulpease: una formula...*, cit., p. 121 sgg.

direttamente interessa in questo caso è quello relativo alla popolazione B, che costituisce la popolazione scolastica cui i libri di testo esaminati sono destinati.

Dagli istogrammi risulta che, per la popolazione di riferimento, in rapporto all'indice di Flesch quattro manuali risultano "molto difficili" ed altri tre addirittura "quasi incomprensibili", mentre secondo l'indice Gulpease risultano tutti riconducibili al rango di difficoltà "difficile", sebbene i valori dell'indice seguano il medesimo andamento di quelli ricavati con la formula di Flesch, e dunque si riscontrino valori più bassi di Gulpease per i manuali che l'indice di Flesch riconduce al rango inferiore. Le differenze nella collocazione nei ranghi fra Flesch e Gulpease dipendono dal fatto che, come ha notato Pietro Lucisano<sup>64</sup>, l'applicazione della formula di Flesch tende a fornire una sovrastima della difficoltà, soprattutto in corrispondenza dei valori meno elevati, (vengono cioè particolarmente "penalizzati" i testi che evidenziano una leggibilità al di sotto dei valori medi).

Testo	<i>Pao- lucci</i>	<i>Di Tondo- Guadagni</i>	<i>Monta- nari</i>	<i>Caocci</i>	<i>Monti- Biagini</i>	<i>Brancati</i>	<i>Garzanti</i>
<b>Parametri statistici</b>							
Numero lettere	18815	17016	18246	17262	16662	18947	16692
Numero parole	3627	3196	3494	3170	3116	3544	3071
Numero frasi	124	158	117	71	131	84	95
Lunghezza media parole in lettere	5.19	5.32	5.22	5.44	5.35	5.34	5.43
Dev. Std. lettere in una parola	3.09	3.07	3.04	3.11	3.14	3.19	3.18
Lunghezza media frasi in parole	29.25	20.23	29.86	44.64	23.79	42.19	32.32
Dev. Std. parole in una frase	14.66	11.10	17.23	23.30	12.03	20.95	14.67
<b>Formule di leggibilità</b>							
1. Indice di Flesch	44.27	49.68	42.74	22.06	45.51	27.14	34.65
2. Gulp	56.06	59.57	55.56	50.34	57.13	51.56	53.02

Tab. 1: Risultati dell'analisi della leggibilità dei manuali

<sup>64</sup> Cfr. P. Lucisano – M. E. Piemontese, *Leggibilità dei testi e comprensione della lettura*, cit., p. 35 ; Idem, *Gulpease: una formula...*, cit., p. 117.

Nella tabella 2 sono riportate, per ogni testo, le occorrenze dei connettivi subordinanti, la loro percentuale rispetto al numero totale di parole e la loro media per periodo. Tale analisi, come tutte le altre volte a misurare le occorrenze di vocabolario, è stata effettuata mediante l'impiego del programma PGE, il quale, in questo caso, esegue lo *scanning* del testo e lo confronta con un vocabolario che contiene l'elenco pressoché completo di tutte le congiunzioni, i pronomi, gli avverbi, le particelle ed i sintagmi di tipo avverbiale che nella lingua italiana introducono proposizioni subordinate, calcolando, sia pure con un significativo margine di approssimazione, il numero di queste ultime nel testo. Il rapporto fra le occorrenze registrate ed il numero totale delle frasi costituisce in tal modo un indice della complessità sintattica del testo, che risulta estremamente predittivo della difficoltà di comprensione della lettura<sup>65</sup>. Un metodo ancor più sofisticato di analisi consiste nel calcolare la proporzione di proposizioni subordinate dei diversi gradi rispetto al numero totale di proposizioni del testo. Nel momento in cui la ricerca fu eseguita, tuttavia, non si disponeva ancora di *software* in grado di impiegare algoritmi che consentissero un computo esatto delle proposizioni e pertanto tale analisi non risultava eseguibile su campioni rappresentativi, e quindi molto estesi, di testo, che richiedono necessariamente l'ausilio di tecniche informatiche, ma solamente su campioni di testo di estensione limitata e che quindi potevano essere esaminati dal ricercatore piuttosto che con procedure automatizzate. Come si è visto nel secondo capitolo, nell'arco temporale che ci separa dal periodo in cui la ricerca che stiamo esaminando fu eseguita, le tecniche di analisi automatica dei testi hanno compiuto progressi considerevoli, anche se nell'analisi sintattica continuano a presentare margini sensibili di approssimazione, per cui l'esigenza di eseguire analisi molto raffinate, come una precisa e puntuale analisi del periodo, richiedono comunque un lavoro condotto da una mente umana dotata di adeguate competenze linguistiche.

---

<sup>65</sup> P. Lucisano-M.E. Piemontese, *Gulpease: una formula...*, cit., p. 122. Occorre precisare che l'elevata predizione della difficoltà di un testo data dalla quantità di subordinazioni in esso presente non deve indurre a credere che l'uso di una subordinazione causi sempre e comunque un ostacolo alla comprensione. In molti casi incisi e proposizioni subordinate forniscono specificazioni temporali e di luogo oppure servono a segnalare nessi salienti di una sequenza descrittiva o argomentativa che altrimenti rimarrebbero impliciti, ingenerando le difficoltà dovute alle *presupposizioni*.

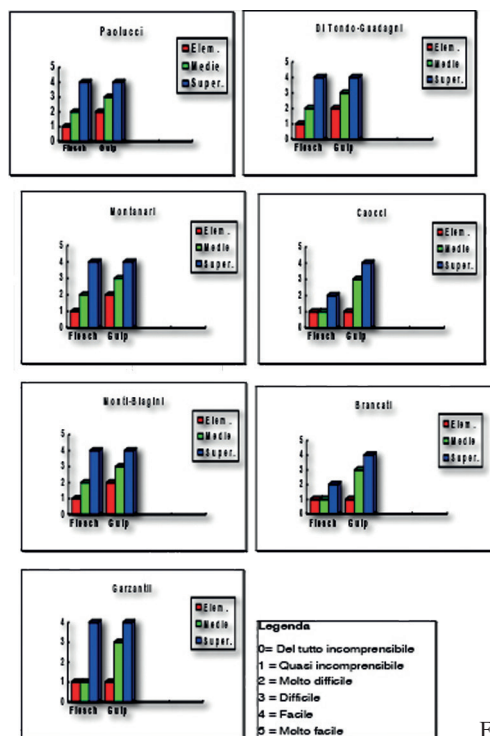


Fig. 1: Livelli di leggibilità dei manuali per popolazioni

Manuale	Frequenza complessiva occorrenze	Percentuale in rapporto al n. compl. parole	Media per frase
DI TONDO – GUADAGNI	80	2,50%	0.50
PAOLUCCI	130	3,58%	1.04
MONTANARI	110	3,14%	0.94
GARZANTI	114	3,71%	1.20
BRANCATI	104	2,93%	1.23
CAOCCI	136	4,29%	1.91
MONTI – BIAGINI	107	3,43%	0.81

Tab. 2: Frequenza delle parole e delle locuzioni che svolgono funzione di connettivi subordinanti

Le tabelle 3 e 4 illustrano i risultati dell'analisi del lessico storico presente nei testi esaminati. A tale scopo è stato impiegato un glossario di termini sto-

rici, redatto sulla scorta di un lungo lavoro di analisi di testi storici di varia natura (saggi di storiografia classici e recenti, opere storiche di vasta divulgazione, documenti, manuali scolastici per i diversi ordini e gradi, etc.) condotto nel corso della presente e di precedenti ricerche<sup>66</sup>. Il glossario, che non ha pretese di esaustività e richiederà aggiornamenti e revisioni, è suddiviso in sette grandi aree tematiche (diritto, politica-ideologia, economia, sociologia, cultura (principi e movimenti filosofici ed artistico-letterari), religione, metodologia storica) e comprende sinora, complessivamente, 630 lemmi fondamentali. Il glossario storico è stato costruito estraendo dai manuali tutti quegli elementi lessicali che nel contesto in cui vengono utilizzati rivestono in qualche modo la funzione di vocaboli tecnici, denotano cioè concetti o referenti che in ambito storico svolgono un ruolo peculiare e caratteristico. Per riportare solo qualche esempio chiarificatore, si tratta di termini come “stato”, “Riforma”, ecc., che nel contesto storico specifico del periodo in esame assumono tratti semantici distintivi che non possiedono invece in un contesto ordinario, oppure di termini come “assolutismo” o “autocrazia”, che hanno significato proprio e non traslato o iper-generalizzato solo nel contesto storico appropriato.

Per ogni testo viene riportato, nella tabella 3, il numero complessivo delle occorrenze di termini appartenenti al glossario e la percentuale in rapporto al numero totale di parole del testo. Nella tabella 4 è registrato invece il numero totale di occorrenze per ciascuna area specifica e la percentuale in rapporto al numero complessivo di occorrenze del glossario storico. La percentuale complessiva dei termini appartenenti al glossario storico che ricorrono nel testo può fornire un indice della “densità” della terminologia “tecnica” impiegata dall’autore, mentre le percentuali relative alle diverse componenti del glossario possono indicare in che misura il manuale faccia uso dei rispettivi linguaggi speciali e dunque in quali settori tematici sia preferenzialmente orientata la trattazione.

---

<sup>66</sup> Tale lavoro è stato eseguito con la collaborazione di Lucia Viana e con il contributo degli studenti frequentanti le esercitazioni di ricerca sulla valutazione della competenza storica presso il Seminario di Scienze dell’Educazione dell’Università di Roma “La Sapienza” negli anni accademici 1987-88 e 1988-89.

<b>Manuale</b>	<b>Eco- nomia</b>	<b>Diritto</b>	<b>Società</b>	<b>Reli- gione</b>	<b>Cultura</b>	<b>Politica</b>	<b>Storia</b>	<b>TOT.</b>
DI TONDO – GUADAGNI	18 11.1%	26 16.2%	38 23.6%	1 0.6%	0 -	65 40.4%	13 8.1%	161 100%
PAOLUCCI	21 11.7%	68 37.9%	33 18.4%	0 -	0 -	51 28.4%	6 3.6%	179 100%
MONTANARI	25 14.7%	84 49.4%	15 8.8%	0 -	0 -	42 24.7%	4 2.4%	170 100%
GARZANTI	16 8.1%	102 51.8%	4 2.0%	1 0.5%	1 0.5%	70 35.6%	3 1.5%	197 100%
BRANCATI	15 9.4%	67 41.9%	5 3.1%	0 -	0 -	60 37.7%	13 8.1%	160 100%
CAOCCI	22 13.6%	57 35.2%	29 17.9%	0 -	0 -	54 33.0%	0 -	162 100%
MONTI – BIAGINI	31 15.4%	83 41.3%	10 4.9%	0 -	0 -	65 32.3%	12 5.9%	201 100%

**Tab. 3:** *Frequenze dei vocaboli appartenenti al glossario storico per specifiche aree tematiche*

<b>Manuale</b>	<b>Frequenza complessiva occorrenze</b>	<b>Percentuale</b>
DI TONDO – GUADAGNI	161	5.03%
PAOLUCCI	179	4.93%
MONTANARI	170	4.86%
GARZANTI	197	6.41%
BRANCATI	160	4.51%
CAOCCI	162	5.11%
MONTI – BIAGINI	201	6.45%

**Tab. 4:** *Frequenze dei vocaboli appartenenti al glossario storico considerato complessivamente*

Area tematica	Di Tondo – Guadagni		Paolucci		Montanari		Garzanti		Brancati		Caocci		Monti – Biagini	
	Lemma	Fr.	Lemma	Fr.	Lemma	Fr.	Lemma	Fr.	Lemma	Fr.	Lemma	Fr.	Lemma	Fr.
ECONOMIA	Trust	3	Produzione	3	Commercio	3	Consumo	2	Commercio	2	Commercio	7	Tasse	5
	Borsa	2	Capitale	3	Amministrazione	1	Produzione	2	Tasse	2	Tasse	4	Commercio	3
	Impresa	2	Moneta	2	Latifondo	3	Protezionismo	1	Finanza	1	Finanza	3	Produzione	3
	Produzione	2	Azienda	2	Artigiano	3	Inflazione	1	Salario	1	Finanza	3	Finanza	2
	Capitale	2	Trust	1	Imposta	2	Finanza	1	Monopolio	1	Amministrazione	2	Amministrazione	1
Capitalismo	1	Indigenza	1	Inflazione	1			Artigianato	2	Libertismo	2	Libertismo	1	
DIRITTO	Nazione	13	Stato	16	Stato	21	Diritto	19	Diritto	16	Stato	15	Stato	17
	Stato	9	Governo	10	Governo	8	Stato	18	Stato	9	Governo	12	Governo	7
	Potere	8	Nazione	9	Nazione	6	Governare	9	Nazione	6	Repubblica	5	Parlamento	6
	Governo	4	Costituzione	6	Parlamento	5	Nazione	6	Potere	3	Potere	4	Elezioni	5
	Elezioni	3	Potere	4	Costituzione	5	Potere	4	Trattato	3	Nazione	3	Nazione	4
	Parlamento	2	Statuto	1	Repubblica	4	Costituzione	3	Eleggere	2	Elezioni	2	Repubblica	3
					Civile	3	Parlamento	1	Elezioni					
				Decreto	1	Rappresentanza								
SOCIOLOGIA	Classe	6	Borghesia	3	Comunità	3	Borghesia	2	Borghesia	2	Società	8	Società	3
	Borghesia	3	Masse	3	Classe	1	Clero	1	Censo	1	Borghesia	4	Classe	2
	Proletariato	1	Proletario	2							Proletariato	3		
			Demografico	1							Famiglia	3		
RELIGIONE	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	
CULTURA	----	Mito	2	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
POLITICA- IDEOLOGIA	Popolo	16	Popolo	7	Popolo	13	Popolo	7	Popolo	11	Popolo	12	Movimento	8
	Lotta	5	Rivoluzione	3	Insurrezione	4	Impero	5	Rivoluzione	5	Rivoluzione	3	Popolo	8
	Masse	4	Sindacato	3	Dominazione	3	Insurrezione	4	Democrazia	3	Sfruttamento	3	Partito	6
	Rivoluzione	2	Partito	2	Rivoluzione	3	Partito	4	Conservatore	1	Triumvirato	2	Lotta	4
	Restaurazione	1	Dominio	2	Classe	2	Trattativa	3	Sfruttamento	1	Insurrezione	2	Rivoluzione	3
	Nazionalismo	1	Reazionario	2	Assolutismo	1	Dominio	3	Liberalismo	1	Movimento	2	Scotero	3
			Totalitario	1			Riforma	2	Reazione	2	Masse	2	Fascismo	3
STORIOGRAFIA			Durata	2	Periodo	2	Periodo	2	Civiltà	3	----	----	Civiltà	4
								Feudalesimo	2	Struttura	1	Struttura	2	
								Struttura						

Tab. 5: Frequenze di occorrenza dei vocaboli più rilevanti appartenenti al glossario storico nei manuali esaminati.



Nella tabella 5 vengono segnalati i termini che hanno registrato le frequenze più elevate nelle rispettive aree tematiche, nonché alcuni termini che registrano una frequenza elevata non già in assoluto, ma relativamente alla loro scarsa frequenza d'uso in contesti linguistici ordinari, in ragione della loro elevata valenza tecnica o delle sfumature ideologiche che assume il loro significato.

È stata altresì calcolata la frequenza delle parole appartenenti al vocabolario di base, considerato complessivamente e nelle sue tre diverse componenti (nucleo fondamentale, alta disponibilità ed alto uso), nonché la percentuale di occorrenze in rapporto al numero complessivo di parole del campione di testo (cfr. Tab.6). Quest'ultimo valore costituisce un indicatore della facilità del testo relativamente agli aspetti lessicali. Vale a dire che un testo con una bassa percentuale di parole di base farà un uso più cospicuo di vocaboli inusitati, in larga parte, presumibilmente, afferenti a lessici specializzati.

<b>Manuale</b>	<b>Fonda- mentale</b>	<b>Alta disponibil.</b>	<b>Alto uso</b>	<b>V. di B. complessivo</b>	<b>Vocab. NON di base</b>
DI TONDO – GUADAGNI	1084 33.9%	42 1.3%	311 9.7%	1437 44.9%	1759 55.1%
PAOLUCCI	1193 32.8%	45 1.2%	295 8.1%	1533 42.1%	2094 57.9%
MONTANARI	1130 32.3%	36 1.0%	243 6.9%	1409 40.2%	2085 59.8%
GARZANTI	1076 35.0%	48 1.5%	289 9.4%	1413 45.9%	1658 54.1%
BRANCATI	1209 34.1%	33 0.9%	318 8.9%	1560 43.9	1984 56.1%
CAOCCI	1110 35.0%	62 1.9%	298 9.4%	1470 46.3%	1700 53.7%
MONTI – BIAGINI	1117 35.8%	49 1.6%	346 11.1%	1512 48.5%	1604 51.5%

Tab. 6: *Occorrenze e percentuali del vocabolario di base*

Una difficoltà nell'eseguire le analisi di ordine lessicale è dovuta alla necessità di controllare in quali accezioni ricorrono in ciascun caso particolare i lemmi che hanno carattere polisemico, operazione che il computer non è naturalmente in grado di effettuare. Tale controllo è stato effettivamente eseguito

per il glossario storico. Ad esempio il lemma “stato” è stato ovviamente registrato esclusivamente qualora ricorresse come sostantivo con significato giuridico, escludendo le occorrenze del participio passato del verbo “essere” o quelle con altri significati. Per il vocabolario di base, data la sua notevole ampiezza (oltre seimila lemmi complessivi), il controllo delle singole occorrenze non è stato, viceversa, possibile. Pertanto vi è un certo margine di errore sistematico (che viene ad addizionarsi a quello standard del campionamento) in tale misurazione, quantunque abbastanza contenuto da non infirmare la significatività dei risultati.

Il primo risultato evidente di questa ricerca consiste nel rilievo della scarsa leggibilità, senza eccezioni, dei manuali presi in esame. Ciò tende sostanzialmente a confermare l’ipotesi, suggerita da una lettura anche poco attenta ed analitica, che i manuali riproducano quella complessità strutturale che abbiamo precedentemente individuato come caratteristica del discorso storico, ed induce a ritenere insufficienti gli eventuali sforzi compiuti dagli autori di adattare la prosa delle opere storiografiche di livello scientifico a cui si sono ispirati alle capacità di comprensione degli alunni della scuola dell’obbligo, per rendere l’esposizione più funzionale sul piano didattico.

Lucisano ha indicato la possibilità di interpretare i valori dell’indice Gulpease – che per i motivi precedentemente esposti risulta più affidabile di quello di Flesch – in previsione del rapporto che il lettore appartenente ad una delle popolazioni considerate istituisce con il testo. In relazione alla popolazione B un valore dell’indice superiore a 60 prevede un’adeguata capacità di lettura autonoma, valori tra 59 e 40 indicano che il testo potrà essere compreso solo in virtù dell’aiuto dell’insegnante, mentre valori inferiori a 40 prevedono che lo studente proverà nel leggere il testo la frustrazione di non riuscire, in massima parte, a comprenderlo<sup>67</sup>. Come si evince dalla prima tabella, i testi da noi esaminati registrano tutti dei valori che rientrano nella fascia intermedia e quindi richiedono una lettura guidata dall’insegnante per essere compresi dalla maggior parte degli studenti cui sono destinati.

Questo dato suggerisce alcune importanti riflessioni.

È evidente che l’apprendimento della storia, come di qualunque altra disciplina, non può esaurirsi attraverso la lettura indipendente del manuale da parte del discente (anche se purtroppo ciò accade di fatto in numerose situazioni), ma presuppone un impiego del libro di testo quale supporto alla trattazione

---

<sup>67</sup> P. Lucisano-M.E. Piemontese, *Gulpease: una formula...*, cit., p. 122.

dei relativi argomenti compiuta dall'insegnante. È però altrettanto vero, d'altra parte, che spesso la spiegazione dell'insegnante si sviluppa ricalcando più o meno pedissequamente quella del testo, o quanto meno seguendone il "filo conduttore". Sebbene ciò risulti effetto proprio della legittima preoccupazione di favorire e rinforzare lo studio del libro di testo, che costituisce una fase autonoma importante dell'apprendimento, ciononostante tale metodo intuitivo rende il compito di mediazione dell'insegnante oltremodo arduo, in quanto il testo stesso non offre, come si è visto, alcun appiglio per un approccio sistematico e propedeutico alla disciplina, ma piuttosto richiede rapsodici interventi compensativi e complementari di dubbia efficacia. La proposta didattica di una lettura continuamente guidata, magari di tipo selettivo<sup>68</sup>, risulta sicuramente utile al fine di rendere più organica la mediazione didattica, soprattutto se concepita in funzione dell'esigenza di provvedere a suggerire all'alunno efficaci strategie di lettura, tendenti proprio ad isolare i nodi problematici della comprensione e rendere espliciti i contenuti latenti e dissimulati delle argomentazioni. La validità di tali proposte, tuttavia, oltre ad essere operativamente limitata dalla ristrettezza del monte-orario disponibile, rimane condizionata dall'assunzione più o meno rassegnata del presupposto di una dipendenza ineliminabile dell'attività didattica programmata dal libro di testo.

Per quanto riguarda la complessità sintattica misurata dal rapporto fra connettivi subordinanti e numero di periodi nel testo, notiamo un'ampia variabilità fra i diversi manuali, estendendosi la gamma dei valori da un minimo di circa un connettivo subordinante ogni due frasi (Di Tondo-Guadagni) ad un massimo di quasi due per frase (Caocci). Tali dati forniscono alcune indicazioni aggiuntive a quelle ricavate dagli indici di leggibilità da noi utilizzati, che, per risultare di agevole applicabilità, misurano la complessità sintattica solo in funzione della lunghezza delle frasi, senza tener conto della loro articolazione interna.

I dati relativi al glossario storico indicano come le aree tematiche privilegiate dalla maggioranza dei manuali siano quella giuridica e quella ideologico-politica, rivelando come la storia politica, civile e diplomatica abbia ancora un ruolo predominante nel contesto dei manuali. L'unica eccezione è costituita dal Di Tondo-Guadagni, il quale manifesta un più spiccato interesse per le tematiche di carattere sociale che per quelle giuridico-istituzionali. La com-

---

<sup>68</sup> Cfr. in particolare l'interessante approccio proposto da A. Brusa, *Analisi dei manuali*, in «Storia in Lombardia», n. 5, 1985.

ponente sociologica è presente in misura molto variabile nei diversi manuali ed acquista dimensioni notevoli solo in tre di essi (oltre al Di Tondo-Guadagni, il Paolucci ed il Caocci). In quasi tutti i manuali assume un rilievo considerevole in proporzione, anche la terminologia economica, mentre una presenza nulla o affatto trascurabile registrano le tematiche culturale e religiosa. Del lessico economico ci sembra interessante l'occorrenza di termini-concetto la cui comprensione implica la familiarità con leggi fondamentali dell'economia o specifiche dottrine economiche. Il termine "inflazione", ad esempio, presuppone la conoscenza dei rapporti di equilibrio o squilibrio fra produzione, prezzi, circolazione monetaria e crescita salariale; il termine "protezionismo" quella delle forme di intervento dello stato nell'attività economica (programmazione economica, misure fiscali, ecc.) e dei loro effetti applicativi; l'anglicismo "trust" quella del concetto di monopolio e dunque dei fondamentali meccanismi che regolano il mercato.

La presenza cospicua della terminologia giuridica e di quella politica nei manuali conduce immediatamente a sottolineare, in accordo con istanze insistentemente avanzate per lungo tempo e con l'orientamento dei programmi ministeriali allora vigenti, la necessità di uno studio quanto più possibile approfondito e continuamente raccordato a quello della storia, dell'educazione civica, la quale, oltre l'importanza che riveste ai fini della formazione di una coscienza civile da parte del discente quale cittadino, costituisce il contesto più opportuno e, diremmo, "naturale" per la comprensione di quei concetti che rappresentano uno sfondo dominante e determinante della competenza storica.

In merito al lessico economico risulta viceversa più difficile definire un ambito del curriculum in cui le relative competenze debbano svilupparsi. Non si intravede allo stato attuale altra ipotesi praticabile che quella di approntare brevi cicli preliminari di unità didattiche introduttive alle scienze economiche. Lo stesso può valere per un orientamento di massima nelle problematiche essenziali delle scienze sociali, nonché per l'acquisizione di una consapevolezza o di una attiva familiarità con i procedimenti della ricerca storiografica, per quanto in forme elementari.

Ciò suggerisce, in conclusione, l'urgenza di affiancare alla trattazione della storia "generale" (che comunque appare a nostro parere irrinunciabile nella sua funzione di fornire quel quadro di riferimento essenziale che consente di collocare entro precise coordinate cronologiche e spaziali qualunque fatto, mutamento o problema storico specifico), un approccio di tipo sistematico alla disciplina, finalizzato all'apprendimento di quel *corpus* di principi teorici e metodologici che costituiscono la "grammatica" di base delle scienze storico-sociali.

#### *7.4. Analisi dei manuali di storia per le scuole superiori: un'indagine di carattere qualitativo*

L'analisi dei libri di testo riveste, come si è visto, molteplici finalità. In primis, muovendo dalla constatazione che il libro di testo costituisce ancora attualmente, anche nella scuola secondaria superiore, il principale strumento utilizzato nell'apprendimento-insegnamento della storia, l'analisi comparativa dei manuali adottati con maggiore frequenza dagli insegnanti viene ad assumere una funzione determinante nel contesto di qualunque indagine finalizzata a mettere a fuoco gli orientamenti didattici prevalenti. Sulla scorta di tale esame è possibile, infatti, effettuare una prima ricognizione generale dello stato corrente dell'insegnamento della disciplina, verificando, ad esempio, le aree tematiche che presentano maggiore rilievo nell'insieme dei testi, le gerarchie di rilevanze generali di contenuto assunte da ciascuno di essi, in quale misura e mediante quali approcci specifici gli sviluppi della più recente storiografia sono penetrati nella didattica a livello della scuola superiore ecc. In secondo luogo tale analisi permette di identificare gli ostacoli alla comprensione che determinano le principali difficoltà di apprendimento dei contenuti disciplinari che il testo si propone di veicolare. Infine – e questo costituisce lo scopo cui è rivolta la disamina dei risultati delle ricerche qui riassunti nel contesto tematico del presente capitolo – tale lavoro di indagine permette di approfondire la comprensione dei meccanismi che influenzano la comprensione del testo in ragione delle sue specificità tematico-disciplinari.

In questo sotto-paragrafo si presentano i risultati di un'analisi condotta sui più diffusi libri di testo di storia per il triennio della scuola secondaria superiore nell'anno scolastico 1989-90, manuali i quali, peraltro, hanno continuato a rimanere in vigore per lungo tempo successivamente all'esecuzione dell'indagine. Sui testi della scuola superiore l'esame è stato condotto anche con criteri e metodi diversi da quelli utilizzati per l'analisi dei manuali per la scuola media inferiore, presentata nel precedente sotto-paragrafo. Naturalmente i metodi e criteri utili a quest'ultimo tipo di analisi (indici di leggibilità, vocabolario di base, glossario storico ecc.) sono efficacemente impiegabili anche sui manuali per la scuola superiore. Ma l'esame dei testi destinati a quest'ultimo livello scolastico, ed in particolare al triennio, richiede anche un approccio di diverso tipo, in quanto, a tale livello, esercita un'influenza più notevole un ulteriore insieme di caratteristiche. Il manuale di storia, infatti, molto più dei libri di testo destinati ad altri ambiti disciplinari, non rappresenta uno strumento didattico neutrale, per cui l'analisi del testo non può esaurirsi nella verifica della funzionalità didattica

e della comprensibilità del linguaggio, ma deve tener conto di altri fattori, che a tale livello acquistano maggiore peso, come la prospettiva ideologica in cui è orientata la trattazione, i modelli interpretativi implicitamente o esplicitamente assunti, le scelte di impostazione generale sul piano tematico e metodologico, la complessità della struttura narrativa, argomentativa, stilistico-retorica, ecc. Nel presente capitolo non forniremo quindi in forma dettagliata i risultati dell'analisi compiuta con criteri quantitativi del tipo di quelli utilizzati per analizzare i manuali di storia per la scuola media, avendone fornito esemplificazione già nel precedente capitolo. Ci si limiterà, a tale proposito, ad indicare le modalità e gli strumenti specifici di analisi che può risultare utile applicare ai fini di ottenere particolari rilievi che corroborino un'analisi di ordine più generale e di tipo sintetico-qualitativo. Con intento parimenti esemplificativo (in quanto l'indagine, naturalmente, può essere ulteriormente approfondita ed ampliata), illustreremo qui i risultati di un'analisi rivolta ad indagare le caratteristiche dei manuali relativamente agli aspetti di impianto generale e di orientamento.

L'analisi dei manuali di storia per il triennio della scuola superiore è stata compiuta operando su due piani distinti.

Si è in primo luogo eseguito un esame generale dei testi, cercando di identificare le caratteristiche peculiari e distintive di ciascuno di essi riguardo all'impostazione metodologica (ossia alle tendenze storiografiche a cui prevalentemente l'autore si ispira), all'ampiezza ed al rilievo attribuiti alle principali componenti tematiche e ai singoli argomenti specifici, agli approcci didattici implicitamente od esplicitamente richiesti per affrontarne lo studio, al grado di innovazione rispetto agli standard più tradizionali (sia relativamente al contenuto sia per quanto concerne la struttura d'insieme), al grado di comprensibilità. Per conferire massima oggettività a questo procedimento, come si è visto nel capitolo precedente, è possibile utilizzare anche parametri quantitativi, assumendo che questi rappresentino indicatori significativi ai fini delle valutazioni generali che interessava ricavare. L'ampiezza della trattazione degli argomenti, ad esempio, può essere valutata registrando il numero di pagine che ciascun testo dedica ad ognuno di essi. Per operare un confronto quantitativo più rigoroso il numero effettivo di pagine per ogni testo, peraltro, andrebbe ponderato per ricondurre i valori ad una scala unitaria, effettuando una proporzione fra il numero medio di battute per pagina di ogni testo ed uno standard di impaginazione di – ad esempio – 3.000 battute per pagina. Con lo stesso criterio può essere calcolata la proporzione rispetto all'insieme delle diverse componenti che formano la struttura complessiva del manuale: introduzione, testo narrativo portante, sommari e riepiloghi, cronologie, letture integrative (redatte dallo stesso autore, oppure

tratte dalla letteratura storiografica classica od attuale, documenti e fonti originali, eventualmente introdotti e commentati), schede di approfondimento, tavole sinottiche, grafici e tabelle, carte geografiche, suggerimenti bibliografici, proposte di itinerari di ricerca, strumenti di verifica, iconografia nel testo e fuori testo. Risulta interessante altresì operare un confronto tra i diversi modi di delimitare i temi ed i periodi storici, valutando il diverso ordine sequenziale degli argomenti e le partizioni compiute attraverso i capitoli, i paragrafi e sotto-paragrafi, le titolazioni a margine (quando presenti). Sempre con il medesimo metodo, integrato da rilievi di ordine qualitativo, si può infine valutare l'ampiezza dell'orizzonte geografico in cui si svolgono gli avvenimenti e i processi di mutamento trattati.

Ulteriori indicazioni sui testi, ai fini della nostra indagine, sono state ricavate mediante rilievi sintetici e meramente qualitativi, fondati cioè sul giudizio che si può formulare sulla base di un esame generale e complessivo del testo, avvalendosi eventualmente delle indicazioni, molto preziose a questo scopo, fornite da alcuni degli stessi autori nell'introduzione o nella presentazione agli insegnanti. Queste valutazioni di ordine più generale riguardano in particolare l'approccio metodologico, l'orientamento ideologico, lo stile narrativo, il rilievo attribuito alle diverse componenti tematiche (economia, politica, società, storia civile ed istituzionale, storia delle mentalità, storia della cultura e delle idee ecc.). Ai fini di tale ultimo rilievo può risultare utile anche effettuare un'ulteriore analisi di natura quantitativa, registrando, su piccoli campioni del testo, la frequenza di alcuni termini-chiave e suddividendo ampi brani rappresentativi in sotto-brani nei quali l'esposizione risulta focalizzata su una specifica componente tematica, per calcolarne poi l'ampiezza relativa.

È possibile inoltre effettuare, come è stato fatto sui manuali per la scuola media, il calcolo su campioni di testo (in questo caso appositamente selezionati e non ricavati con criterio casuale) delle frequenze dei termini che rientrano nel Vocabolario di Base e di termini che rientrano nel glossario storico (cfr. cap. 3). Tale analisi risponde principalmente all'esigenza di verificare:

- a) in quale misura tali termini sono utilizzati nei diversi manuali relativamente a vari argomenti o periodi;
- b) se e come si forniscono indizi contestuali o esplicite definizioni per la decifrazione dei concetti che si presuppongono sconosciuti, al fine di facilitare la comprensione del testo;
- c) se la frequenza d'uso di alcuni di questi termini-chiave nei diversi manuali possa servire quale indice dell'importanza relativa attribuita dall'autore alle varie componenti tematiche, a specifici argomenti, a differenti dottrine economiche o politiche ecc.

Questi rilievi di carattere quantitativo forniscono alcune prime indicazioni di ordine generale circa i termini e concetti che ricorrono con maggiore frequenza e servono quindi ad evidenziare delle tendenze fondamentali intorno ai nuclei tematici verso cui la trattazione di ciascun manuale risulta preferenzialmente orientata, mediante un confronto del rilievo specifico che assumono in ogni testo i differenti campi semantici del vocabolario storico (economia, diritto, società, politica, questioni religiose, scienza e filosofia, arte, ideologia ecc.). Ma l'analisi del peso e della funzione che, in relazione alla comprensibilità, assumono le diverse terminologie specifiche, va poi approfondita in forma più analitica, eseguendo una lettura selettiva di ampi brani dei diversi testi, al fine di verificare se, in quale grado e tramite quali modalità (spiegazione diretta, note, glossari, ausili contestuali, esemplificazioni, ecc.) il testo stesso aiuti il lettore ad impadronirsi dei concetti-chiave della trattazione e, più in generale, provveda a fornire in qualche modo nell'impianto generale del volume strumenti per la decodifica del suo stesso linguaggio.

Da quest'ultimo tipo di esame emerge in misura quanto mai evidente il differente livello di comprensibilità dei manuali ed una generale inadeguatezza a riuscire questi utili quali strumenti autosufficienti di apprendimento. Attraverso l'analisi da noi compiuta si è infatti constatato quanto era risultato valere già per i manuali della scuola media inferiore, vale a dire che i principali libri di testo fanno un impiego variabile, ma in genere abbondante, di terminologie mutate da discipline specializzate quali l'economia, il diritto, la sociologia, ecc., non fornendo tuttavia nella maggioranza dei casi alcun ausilio esplicativo – o anche soltanto tentativi definitori – e non contestualizzando opportunamente i concetti-chiave di queste discipline, cosicché il possesso di un linguaggio specifico viene a costituire un pre-requisito per la comprensione del testo, piuttosto che un obiettivo che il manuale stesso si propone.

Un'indagine specifica sulla comprensibilità dei manuali di storia, atta a render conto delle principali difficoltà di apprendimento dovute a tali fattori, che si rivelano ostacoli insormontabili nella circostanza in cui lo studio del manuale non sia opportunamente guidato dal docente, può essere inoltre realizzata applicando le categorie per l'analisi degli ostacoli alla comprensione elaborate da Lucia Lumbelli presentate nel terzo capitolo. Risulta infine utile evidenziare i campi terminologico-concettuali che rivelano una presenza più massiccia e più diffusa nell'insieme dei manuali e che sembrano comportare maggiore ostacolo alla comprensione, sulla base di un'analisi "diagnostica" compiuta da lettori esperti della loro decifrabilità nei contesti specifici (valutando, in particolare, l'inferibilità del loro significato dal contesto stesso).



Presentiamo in questo paragrafo i risultati essenziali dell'analisi dell'impostazione, dell'orientamento e del linguaggio del volume destinato al IV anno di corso (storia moderna) dei sette più diffusi manuali di storia per il triennio della scuola secondaria superiore. I manuali analizzati sono i seguenti:

1. Salvadori-Comba-Ricuperati, *L'età moderna*, Torino, Loescher;
2. Gaeta-Villani, *Corso di storia*, Milano, Principato;
3. De Rosa, *Storia moderna*, Firenze, Minerva Italica;
4. Villari, *Storia moderna*, Bari, Laterza;
5. Legnani – Parenti – Veggezzi, *Tempo storico*, II vol., *L'età moderna*, Bologna, Zanichelli;
6. Guarracino, *Dal Medio Evo all'Età Moderna*, Milano, Bruno Mondadori;
7. Desideri, *Storia e storiografia*, Firenze, D'Anna.

L'analisi comparativa di questi manuali ha evidenziato alcune caratteristiche generali di impostazione pressoché comuni a tutti i testi esaminati e contestualmente alcune altre caratteristiche relativamente alle quali i manuali si differenziano in misura considerevole fra di loro.

Le più evidenti divergenze sono costituite dal diverso modo di delimitare i temi ed i periodi storici e dal diverso ordine sequenziale conferito agli argomenti, ciò che si rivela attraverso le differenti partizioni argomentative compiute tramite la scansione dei capitoli e dei paragrafi. Per esempio, tutti i testi incentrano il primo capitolo sullo svolgimento di considerazioni introduttive ai caratteri generali dell'epoca moderna, ma assumono come fondamentali solo alcuni di questi caratteri. Nel Villari e nel Salvadori-Comba-Ricuperati il passaggio tra le due epoche è sostanzialmente caratterizzato dal processo di atlantizzazione conseguente alle scoperte geografiche e le trasformazioni di ordine politico si inseriscono in questo contesto con rilievo secondario, venendo in buona parte in luce come corollari dei mutamenti economici. Nel De Rosa, invece, il fuoco della trattazione è occupato dalla nascita delle monarchie nazionali e dalle trasformazioni politiche che interessano la penisola italiana, mentre la colonizzazione del Nuovo Mondo ed il nuovo quadro economico-commerciale sono trattati nel terzo capitolo, sulla scorta delle considerazioni già sviluppate in via introduttiva. Queste divergenze riflettono naturalmente una diversità di impostazione legata all'orientamento ideologico-interpretativo dei diversi Autori.

I caratteri comuni concernono soprattutto alcune sostanziali scelte di impostazione didattica e di orientamento metodologico, vale a dire le correnti e i filoni della ricerca storiografica cui prevalentemente gli Autori si ispirano.

In primo luogo in tutti i manuali, e soprattutto in quelli di più recente redazione, si è registrato in varia misura l'influsso della "nuova storiografia", in particolare della scuola francese delle "Annales" (o più che altro dei suoi primi sviluppi). L'ispirazione a questo indirizzo storiografico è apertamente dichiarata da De Rosa, il quale afferma nella presentazione di aver rielaborato diverse parti, nell'ultima riedizione del suo testo, alla luce delle "novità storiografiche" della storia sociale, alla quale appare in effetti particolarmente sensibile in tutta la trattazione. L'impronta della scuola francese, temperata da una impostazione materialistico-storica più tradizionale, risalta anche in Tempo storico di Vegezzi – Legnani – Parenti, che utilizza ampi brani tratti dalle opere dei più autorevoli storici francesi per integrare l'esposizione e fa abbondante uso di dati quantitativi, evidenziati in numerosi grafici e tabelle, per suffragare le argomentazioni esplicative dei processi di trasformazione economica e sociale. La storia economica e le questioni sociali trovano infatti speciale sottolineatura nell'intero impianto di questo manuale, ciò che risulta immediatamente evidenziabile dall'esame delle tavole cronologiche, dalle corpose ma selezionate bibliografie e dai temi prediletti nei blocchi delle letture. Ai medesimi aspetti è rivolta un'attenzione particolare anche dal manuale di Salvadori – Comba – Ricuperati, nel quale però l'influsso delle "Annales" è presente in forma meno invadente ed appare più ampio il respiro della ricerca storiografica a cui gli autori fanno riferimento.

In linea generale l'influsso della "nuova storia" si configura nel complesso dei manuali attraverso tre tendenze fondamentali.

- a) Il tentativo di superare una forma di trattazione incentrata esclusivamente sulla *histoire evenementielle* e di proporre in alternativa un'esposizione argomentata e più o meno imparziale di grandi problemi storici, tra i quali risaltano quelli relativi alla periodizzazione, ai mutamenti di vasta portata del sistema economico-sociale, alle maggiori rivoluzioni politiche, ai processi di cambiamento della mentalità, dei costumi e del sistema di vita;
- b) L'integrazione tra la storia e le scienze umane e sociali, tra le quali assumono particolare rilievo l'economia, l'etnografia, la sociologia e la demografia;
- c) L'inclinazione ad abbandonare la visione eurocentrica ed ampliare l'orizzonte geografico dando risalto anche allo sviluppo di altre civiltà.

Per quanto riguarda il primo aspetto, dalla nostra analisi è emerso che l'interesse prevalente dei manuali non è più verso il fatto, ma verso tutto ciò che lo circonda sull'asse del tempo e dello spazio. A volte ad avvenimenti come le

battaglie, le insurrezioni, gli eventi politico-diplomatici, ecc., gli autori concedono scarso spazio rispetto alla trattazione dei caratteri generali dei vari periodi o all'esame del quadro politico-sociale complessivo. È soprattutto il caso del Villari e del Guarracino, che si concentrano in massima misura su tematiche che richiedono ampie argomentazioni esplicative, le quali presuppongono nel discente la preliminare acquisizione di specifiche categorie interpretative e di più elaborati schemi concettuali.

Altro elemento comune ai diversi manuali è l'insistenza sul carattere problematico delle *periodizzazioni*. Tutti gli autori si preoccupano infatti di avvertire il lettore che le cesure fra le varie epoche non possono essere stabilite in modo netto e che i processi storici vanno riguardati come trasformazioni continue, evitando di circoscriverli ed isolarli tra un inizio ed una fine delimitati e riconducendoli invece allo sviluppo storico inteso come un insieme organico. Un aspetto particolare di questo problema è costituito dalle *datazioni*. Si è infatti notato che le date attribuite a numerosi avvenimenti differiscono tra un manuale e l'altro, riflettendo le difformità riscontrabili tra le fonti e le opere storiografiche a cui i diversi autori hanno fatto riferimento.

Per ciò che concerne il secondo aspetto, dalla nostra analisi risulta che l'interesse per le diverse scienze sociali che forniscono apporti al sapere storico è estremamente variabile, sia nel senso che diverso è il peso che ciascuna di queste acquista nel complesso della trattazione manualistica, sia riguardo al modo in cui questi apporti vengono presentati. Il Legnani-Parenti-Vegezzi, manuale che insieme al Villari rivela la più chiara impronta economicistica, introduce ampie parti ispirate ai risultati delle indagini storico-sociologiche e demografiche, integrando l'esposizione con grafici e tabelle che illustrano la composizione sociale nei vari paesi e per le varie epoche oppure l'incidenza relativa dei diversi settori dell'attività economica. Altro manuale che segue tale metodologia è il Guarracino, il quale inserisce nel testo numerosi riquadri dedicati ad approfondimenti di temi storiografici specifici, molti dei quali rivolti in particolare a problemi concernenti la storia delle mentalità e l'etnografia.

Riguardo all'ultimo aspetto, occorre sottolineare che molti manuali trattano ancora in maniera prevalente la storia d'Europa, limitandosi ad estendere l'orizzonte geografico della trattazione a quei paesi che presentano diretti rapporti (diplomatici, commerciali, di alleanza o di conflitto) con le potenze europee, quali le Americhe ed il Medio Oriente. Altri autori assumono invece un atteggiamento di maggiore relativismo culturale, rivolgendo un'attenzione specifica allo sviluppo delle altre civiltà, perlomeno delle più importanti. Il Salvadori-Comba-Ricuperati, ad esempio, tenendo costantemente presente la situazione

dei paesi extra-europei nell'intero corso del volume, dedica un intero capitolo, di 27 pagine, alle società medio – ed estremo-orientali alle soglie del mondo moderno (Islam, Cina, Giappone ed India), nonché dell'area africana e di quella sud e meso-americana.

Gli interventi critici ed i giudizi valutativi sugli avvenimenti risultano talvolta molto espliciti od evidenti, come nel caso del De Rosa, che dichiara apertamente di richiamarsi alla storiografia di area cattolica o in quello del Villari, che riflette in modo quantomai evidente l'impostazione del materialismo storico, seppure entrambi appaiono molto attenti a non sconfinare mai apertamente nell'ideologia.

Nella struttura portante del testo narrativo, il materiale documentario, cartografico ed iconografico viene in generale ad inserirsi, nella massima parte dei manuali correnti, come supporto integrativo.

Fra tutti i manuali esaminati il Villari è, fra i testi di impianto tradizionale, quello che presenta maggiore abbondanza di letture integrative e documenti all'interno del volume, mentre la versione più recente del Desideri è il prodotto di un'opzione di fondo ispirata ad un insegnamento quasi completamente improntato alla lettura diretta di fonti e di letteratura storiografica, configurandosi praticamente come un'antologia, particolarmente ricca, di testi introdotti, contestualizzati e selezionati secondo percorsi parzialmente già strutturati. Un caso particolare è costituito dal Gaeta-Villani che, in luogo di inserire una selezione di brani nello stesso manuale, fornisce come sussidio didattico opzionale la vastissima raccolta di *Documenti e testimonianze*, utile per l'intero triennio.

Per quanto riguarda l'iconografia, il testo di Guarracino risulta il più provvisto di illustrazioni e presenta anche la veste grafico-tipografica più curata. Tutte le immagini sembrano infatti ben selezionate in relazione agli argomenti che intendono illustrare e vengono adeguatamente commentate da didascalie, cosicché l'insieme dei materiali non-narrativi appare utilizzabile quale valida integrazione del testo.

Questionari, esercizi ed altri strumenti per la verifica sono praticamente assenti da tutti i manuali, ad esclusione del Salvadori-Comba-Ricuperati, che presenta delle brevi prove per il controllo sommativo sotto forma di quesiti a risposta aperta.

Le indicazioni bibliografiche più ricche ed aggiornate sono proposte dal Villari, dal Gaeta-Villani e dal Legnani-Parenti-Vegezzi, riflettendo in ciascun manuale le scelte metodologiche ed ideologiche degli autori, di cui pertanto possono risultare indicative. Il Legnani-Parenti-Vegezzi, in particolare, nelle quattro tavole cronologiche riassuntive (età della Riforma e Controriforma, assolutismo in Europa, età dell'illuminismo e delle riforme, rivoluzioni borghesi ed impero

napoleonico) comprende sia avvenimenti sia opere fondamentali per l'approfondimento dei relativi periodi italiani, europei ed extraeuropei.

Nell'insieme dei manuali, le tre tendenze innovative indicate appaiono tuttavia delinearci puramente nella forma di un orientamento generale, che di fatto concorre solo in misura molto limitata ad imprimere un impulso di sostanziale rinnovamento alla didattica della disciplina. Nonostante, infatti, questi riflessi degli sviluppi teorici e metodologici che la ricerca storica ha realizzato negli ultimi decenni siano chiaramente percepibili, l'impianto generale dei manuali rimane, sul piano della funzionalità didattica, ampiamente fedele ai canoni più tradizionali. Si può con valide ragioni affermare di trovarci in presenza solo dei primi tentativi di trasformare i criteri fondamentali che governano l'insegnamento della storia nel nostro paese, ancora profondamente legati all'impronta delle maggiori correnti filosofiche, storiografiche e pedagogiche che hanno dominato la cultura italiana post-unitaria (idealismo, positivismo, materialismo storico), piuttosto che di fronte ad un radicale processo di trasformazione. In linea generale si può dire che la "nuova storia" ha influito sul rinnovamento dei libri di testo più nella direzione di un cambiamento o di un ampliamento della prospettiva tematica che in quella di una trasformazione della loro impostazione di insieme e di una ridefinizione degli obiettivi, ossia su di un piano esclusivamente contenutistico piuttosto su quello metodologico-didattico. La struttura generale dei manuali più diffusi nelle scuole secondarie superiori ricalca ancora nella sua sostanza, perciò, quella dei libri di testo "vecchio stile", ossia quella legata al destino di fungere da *sommari* della trattazione storica, in virtù di un'architettura caratteristica dei testi di massima sintesi, rivolti prevalentemente a fornire le informazioni essenziali, nella cornice di una linea interpretativa più o meno trasparente e sullo sfondo, delineato a larghissimi tratti, dello sviluppo storico generale. Il corpo del testo narrativo, ossia l'esposizione riassuntiva condotta direttamente dall'autore – se si esclude di considerare l'eccezione del Desideri – ne occupa sempre, infatti, la parte preponderante, mentre i documenti, l'iconografia, e tutte le altre componenti si inseriscono come meri supporti ed integrazioni, seguendo la scansione argomentativa e cronologica del testo medesimo. Si configura perciò un unico percorso didattico fondamentale, valido per tutti i manuali e talmente rigido da non permettere agli insegnanti di operare scelte decisive nell'ambito del proprio curriculum, a meno di non rinunciare del tutto alla guida – che in assoluto rimane comunque insostituibile – del libro di testo, avventurandosi in sperimentazioni del tutto originali (incentrando ad esempio il curriculum su particolari problemi di storia locale o su indagini molto analitiche di "microstoria") che rischiano di compromettere l'acquisizione di una visione d'insieme.

## 8. Il linguaggio della divulgazione

### 8.1. Premessa

A partire dagli anni Ottanta, con il progressivo intensificarsi dell'interesse e di studi più rigorosi intorno ai problemi dell'informazione e della comunicazione di massa (prevalentemente sul fronte delle scienze del linguaggio e della comunicazione), nonché della comprensibilità dei testi (prevalentemente sul fronte delle scienze dell'educazione), il problema della divulgazione della conoscenza scientifica (applicando qui l'attributo di scienza a quel complesso lato di "saperi" che risultano accessibili e trasmissibili solo a condizione di padroneggiare linguaggi tecnici speciali che si configurano quali codici altamente elaborati) ha attratto in misura crescente l'attenzione di studiosi ed esperti di differente specializzazione disciplinare: quella della divulgazione, infatti, si configura decisamente come una questione "trasversale", che può essere "aggredita" in modo fecondo solo attraverso una prospettiva estesamente interdisciplinare<sup>69</sup>. Si può tuttavia affermare che, malgrado alcuni episodici sforzi di circoscrivere e sondare, mediante questi differenti approcci, il tema specifico della comunicazione divulgativa, il concetto di "divulgazione" non ha ancora acquisito allo stato attuale uno statuto scientifico chiaramente definito. L'idea di divulgazione abbraccia infatti un insieme estremamente eterogeneo e composito di fenomeni ed attività, dei quali non si è ancora operata una precisa classificazione e rispetto ai quali non si applicano in genere, tutt'al più, che considerazioni di valore, nel tentativo di discernere la "buona divulgazione" da quella di lega più vile, applicando pertanto criteri e categorie molto prossimi a quelli impiegati dal senso comune.

Fra tutti i settori e campi di interesse e attività a cui il problema della divulgazione del sapere viene a collegarsi e per i quali quindi una chiarificazione delle dinamiche intrinseche ed estrinseche che presiedono questo tipo specifico di processo di comunicazione verrebbe ad assumere rilevanza, vi è senz'altro, a nostro giudizio, quello pedagogico-didattico. Qualunque contributo all'evidenziazione dei "meccanismi" che regolano la comunicazione divulgativa risulterebbe infatti di estrema

---

<sup>69</sup> Fra gli incontri e le occasioni di studio specificamente dedicate ai problemi della divulgazione nel periodo menzionato, particolare interesse e risonanza suscitò il convegno organizzato a Milano da *Selezione dal Reader's Digest* nel febbraio 1982, convegno al quale presero parte studiosi e personalità del mondo della cultura di notevole calibro e con competenze disciplinari estremamente varie. Gli atti del convegno furono pubblicati in tre volumi da Selezione con il titolo *Il linguaggio della divulgazione*, Milano, 1982.

utilità anche nell'ambito della ricerca educativa, su due differenti piani, di ordine più pratico il primo e di carattere eminentemente teorico il secondo: quello della possibilità di un'utilizzazione didattica di testi e altri materiali prodotti con intenti divulgativi e quello di un concorso vero e proprio nel gettare luce sui processi di apprendimento che si attuano mediante la fruizione di testi e materiali con specifiche caratteristiche, nella misura in cui si pervenga a stabilire che i testi didattici e quelli divulgativi condividono alcune ben definite caratteristiche e prerogative.

Didattica e divulgazione scientifica presentano infatti senza dubbio, sotto un profilo molto generale, una finalità comune: quella di introdurre e di orientare il soggetto destinatario della comunicazione nell'ambito di uno specifico universo di conoscenza. Esse condividono quindi l'esigenza di muovere dall'obiettivo preliminare di avvicinare il destinatario ai fondamenti e principi elementari e basilari di quel sapere, a partire dal presupposto che questi non possieda precedente familiarità con la materia specifica, ovvero un grado accertato ma comunque non elevato di familiarità, e debba pervenire ad acquisirla in modo graduale e progressivo, attraversando ben definiti stadi<sup>70</sup>.

Cionondimeno didattica e divulgazione si distinguono decisamente sotto altri rispetti. Anzitutto, mentre il destinatario dell'intervento didattico è costituito in genere da un soggetto in formazione, il cui tempo e la cui attività sono in forma organizzata ed istituzionalizzata inseriti nell'ambito di un processo di istruzione/formazione secondo, appunto, gli stadi di un itinerario formativo ben definito e programmato, il destinatario potenziale della comunicazione divulgativa possiede in genere caratteristiche molto più generiche, ed anzi va spesso concepito per definizione come un destinatario ideale od universale, del quale non sono conosciuti il livello di cultura, le competenze, ecc. (se non quelle inferibili dal fatto che egli risulta più o meno abitualmente fruitore del canale comunicativo attraverso il quale il messaggio divulgativo viene veicolato<sup>71</sup>). Il fruitore del messaggio divulgativo,

---

<sup>70</sup> “Il problema del divulgatore vero – sostiene Valentino Bompiani – è quello di accendere nel lettore un interesse per le difficoltà di Platone, di Hegel e dello scienziato-filosofo Prigogine”, citato da Lumbelli, 1989, p. 4.

<sup>71</sup> Il divulgatore che, per esempio, redige un proprio articolo per una certa rivista, può supporre che il lettore potenziale dell'articolo abbia caratteristiche determinate, conoscendo od ipotizzando quelle che possiedono in media i lettori abituali di quella rivista, ed adeguerà il “tono” dell'informazione e la complessità della forma espositiva e dei contenuti in ragione di tali caratteristiche. Questa presupposizione si fonda tuttavia in un certo senso su una *petitio principii*, in quanto è proprio il tenore medio degli articoli ospitati dalla rivista, oltre al suo specifico campo di interesse, a determinare la delimitazione dello spettro dei fruitori. Si può dire cioè che, generalmente, l'*audience* di un certo canale viene a formarsi in base al tipo di offerta informativa. Si cade così inevitabilmente in un circolo vizioso. Nella produzione di divulgazione non avviene di solito che tale proposta, se non magari per considerazioni di “mercato” editoriale, si adegui in modo efficace e secondo criteri rigorosi alle capacità di comprensione dei fruitori. Ciò deve avvenire viceversa nel caso della didattica.

inoltre, dedica spontaneamente il proprio tempo e la propria attenzione all'attività di fruizione, sulla quale il produttore del messaggio non ha possibilità dirette di controllo, a differenza di quanto avviene nella didattica. Il messaggio divulgativo possiede altresì, di norma, carattere sporadico ed episodico, e raramente risulta inserito in un preciso programma (quando ciò avviene, come ad esempio in una serie di trasmissioni televisive, quali i programmi di "Quark" (e serie successive di analogo impianto condotte prima da Piero Angela e poi da Alberto Angela) o le trasmissioni per la diffusione della conoscenza delle lingue, che si articolano in più puntate secondo una precisa scansione, l'impostazione viene ad avvicinarsi a quella della didattica, o ricalca comunque, più o meno efficacemente, quella di un percorso didattico). Infine – ciò che deriva in parte dalla caratteristica precedente –, mentre nella didattica le esperienze, le attività e le proposte formative si articolano secondo una precisa scansione di gradualità, la comunicazione divulgativa rimane in genere un'esperienza isolata e priva di continuità: attraverso di essa viene attivato un primo "contatto" fra il fruitore ed uno specifico campo del sapere; nella misura in cui tale contatto risulterà in grado di stimolare un ulteriore interesse, esso potrà dare adito ad altre esperienze consimili, ma che non si legano alla precedente in una forma preliminarmente pianificata e regolata.

Definite queste caratteristiche distintive di massima, nel presente contributo ci si propone, sulla scorta di alcuni risultati delle ricerche realizzate in tale direzione da chi scrive, di offrire alcuni strumenti di analisi della prosa divulgativa e di delineare alcuni criteri generali utili ad accertarne l'utilizzabilità in ambito didattico.

I problemi su cui si tenta di fare luce tramite tale prospettiva di indagine sono i seguenti.

- a) È possibile, ed eventualmente in quale misura e con quali limiti, una proficua utilizzazione in sede didattica di testi e materiali elaborati con scopi divulgativi (ossia non testi e materiali specificamente destinati all'uso didattico, ma aventi con questi in comune l'esigenza di un "avvicinamento" ad una tematica o ad un settore disciplinare e, ancor prima, quella di suscitare uno stimolo dell'interesse per essi)?
- b) Quale specifica utilità può eventualmente rivestire la divulgazione ai fini della didattica? Ad esempio: quella meno ambiziosa di arricchire in forma spontanea e non rigidamente controllata il patrimonio di informazioni dell'alunno, soprattutto in relazione all'attualità e relativamente ad aspetti particolari in uno specifico dominio disciplinare; quella di risvegliare la curiosità ed attivare un primo interesse per alcuni argomenti e tematiche, da affrontare successivamente in forma didatticamente più strutturata,



facendo affidamento sulla più immediata presa del codice giornalistico-divulgativo, più direttamente legato al vissuto esperienziale quotidiano dei discenti, e sui suoi caratteristici espedienti atti a catturare l'attenzione e stimolare la curiosità spontanea e quindi il piacere della conoscenza; quella di rinforzare apprendimenti conseguiti tramite approcci didattici più rigorosi e formalizzati; quella, molto più ambiziosa, di sostituire in certe porzioni del curriculum l'approccio didattico vero e proprio.

- c) Quali caratteristiche peculiari dovrebbe eventualmente possedere un testo di natura divulgativa per essere utilmente impiegabile in ambito didattico?
- d) Quale lavoro di mediazione all'interno del processo di apprendimento-insegnamento deve eventualmente essere compiuto affinché la fruizione del testo o materiale divulgativo risulti utile ed efficace a fini didattici?

## 8.2. *Il dibattito sulla divulgazione*

Nel tentativo di semplificare i complessi termini del dibattito sulla divulgazione, che ha trovato particolare sviluppo fra gli anni Ottanta e Novanta, seguendo successivamente un'evoluzione che ha gradualmente spostato l'asse dell'interesse dalla divulgazione promossa dai media stampati e televisivi alla disponibilità sempre più estesa di fonti di informazione ed apprendimento attraverso le risorse web, si può affermare che sul problema della divulgazione si scontrano essenzialmente due posizioni.

- a) La posizione di chi nega la legittimità di qualunque forma di comunicazione divulgativa, in quanto ritiene che questa implichi necessariamente un semplificazione e banalizzazione dei contenuti di uno specifico sapere, e quindi un impoverimento del loro valore scientifico e la loro conseguente riduzione al livello del senso comune. Questa interpretazione, come rileva Lucia Lumbelli, si configura come “negazione della possibilità teorica, e non solo pratica, di un impegno comunicativo che contemperi il rispetto del contenuto con quello dell'interlocutore più debole, meno equipaggiato così sul piano del sapere specialistico come su quello delle strategie di lettura”<sup>72</sup>.
- b) La posizione contrapposta di chi invece ammette la possibilità di una “traduzione” del sapere scientifico senza “snaturarlo”, ossia senza svilirne il valore di scientificità, ma soltanto rimuovendo quegli ostacoli di natura

---

<sup>72</sup> L. Lumbelli, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti, 1989, p. 7.

linguistica che impediscono di renderlo accessibile ad una massa di fruitori, in quanto “le conoscenze molto spesso sono regolate non dalla difficoltà dei contenuti, ma dalla difficoltà dei linguaggi, ... che sono resi inaccessibili da uno sbarramento di parole”<sup>73</sup>.

Tali difficoltà sono legate al fatto che, come ha ripetutamente rilevato Tullio De Mauro, “la popolazione nella sua gran massa non ha ancora un buon rapporto con l’italiano, ha un rapporto giovane”. Lo stesso De Mauro ricordava infatti come “al censimento del 1951 quei *non-schoolings* che oggi sembrano e sono tanti rispetto agli altri paesi europei, che sono oggi il 21%, erano il 65,5%; erano i due terzi della popolazione...” e, riferendo i dati sull’italofonia aggiornati al 1992, suggeriva la corretta modalità di lettura di tali dati: “il 41% parla sempre e solo italiano; il 13% parla sempre e solo dialetto, cioè non sa ancora parlare italiano; il 44%, la maggioranza relativa, usa l’italiano e ha conservato l’uso del suo dialetto... ma, in generale, il parlare italiano di molti, di quella massa dell’86% che parla italiano o italiano e dialetto è un parlare italiano che lascia ancora a desiderare... che non ha il controllo della lingua<sup>74</sup>”.

Non dobbiamo dimenticare, certamente, che su questa situazione linguistica ancora “debole” molto ha influito ed influisce proprio l’attività dei mass-media, in particolare del mezzo televisivo, che ha permesso di unificare e rendere comprensibile la lingua standard anche agli strati popolari sull’intero territorio della penisola. Tuttavia – e di questo è certamente responsabile in larga misura soprattutto la scuola – non si sono ancora forniti alle masse fruitrici dell’italiano standard radio-televisivo i necessari strumenti di decodifica dei codici più specializzati, né a chi i mezzi di comunicazione li gestisce o vi opera gli strumenti adatti ad una riflessione sulla lingua, sui suoi meccanismi, usi, varietà, in modo che il comunicare, in forma parlata o scritta, risulti sempre chiaro e lineare, tenendo costantemente presenti le effettive possibilità di comprensione di chi legge o ascolta. L’ipotesi per cui nella situazione linguistica e scolastica attuale non si riscontra ancora un’efficace padronanza diffusa della lingua e soprattutto dei suoi sotto-codici di ordine intellettuale più elevato, nonostante l’influenza unificatrice della TV, risulta confermata da quanto si esperisce nel comune osservatorio della vita civile e più in particolare nel contesto scolastico-educativo, vale a dire che nella massa dei parlanti, in particolare pre-adolescenti e adole-

---

<sup>73</sup> P. Angela, *A piedi nudi sul vetro*, in “La Repubblica”, 7.1.87, cit. in Lumbelli, 1989, p. 8.

<sup>74</sup> Relazione tenuta alla “Fondazione Giorgio Cini”, 24-29/1/93, in “Bollettino della Scuola per librai “Umberto ed Elisabetta Mauri””, n.11.

scenti, malgrado l'ampliamento del lessico, l'uso disinvolto e fluido di frasi, locuzioni, a volte periodi, si avverte come la fluenza discorsiva e la proprietà lessicali siano più apparenti che reali; non solo, ma che queste si fondano su meccanismi mnemonico-ripetitivi e non sono frutto di un'autentica comprensione dei significati.

### 8.3. *Un tentativo di definizione generale del concetto di divulgazione*

Il problema di divulgare scaturisce anzitutto dall'esigenza di *informare*, relativamente a settori nei quali la ricezione dell'informazione non è possibile se non a patto di possedere alcune conoscenze specifiche di base. Sotto tale profilo generico la divulgazione non è altro che una sotto-categoria specifica dell'informazione e come tale soggetta alle regole generali di questa e agli ordinari parametri di giudizio applicabili ad essa (genuina/spuria, attendibile/inattendibile, corretta/distorta, parziale/imparziale, obiettiva/tendenziosa, libera/condizionata, di prima mano/derivata, esaustiva/lacunosa, ecc.).

Nelle sue forme più nobili e ambiziose la divulgazione scaturisce invece dalla necessità e volontà di diffondere un sapere, che rimarrebbe altrimenti riservato agli specialisti, anche ad un pubblico più vasto, in quanto si ritiene che quel tipo di conoscenza rappresenti un bene di pubblica utilità e di comune interesse, nella misura in cui il possesso diffuso di quelle determinate conoscenze all'interno di una comunità costituisce presupposto di un maggiore benessere dei singoli individui ed un vantaggio generale per la collettività. Il caso più tipico e forse emblematico è costituito dall'informazione sanitaria e dalla divulgazione delle conoscenze nel campo della medicina. Poiché la salute individuale, l'igiene e la prevenzione costituiscono un bene di primario interesse, una corretta informazione medico-sanitaria rappresenta una fondamentale premessa per garantire a ciascuno di preservarsi dalle malattie evitandone l'insorgere o comunque di interpretare sintomi e disagi allo scopo di ottenere diagnosi precoci di affezioni che risulterebbero fatali qualora diagnosticate negli stadi più avanzate, affrontando tempestivamente i più corretti approcci terapeutici. Per tale motivo questo settore costituisce forse quello nel quale sono stati compiuti i maggiori sforzi per perseguire efficaci intenti di divulgazione.

Nel tentativo di delineare un primo approccio all'analisi delle caratteristiche dei testi divulgativi, Cesare Segre ha sostenuto che occorre distinguere tre grandi filoni della prosa divulgativa, a seconda che essa investa i campi del sapere scientifico, di quello che può definirsi genericamente "umanistico" oppure della

produzione letteraria. «Nel primo caso – egli afferma – la divulgazione è illustrazione di concetti, in rapporto con l’acquisizione di elementi della natura alla cultura; nel secondo caso è riassunto, parafrasi di un altro testo già culturale. Ancora diverso il caso del testo letterario: esso non enuncia realtà, è esso stesso una realtà». «I tre tipi di testi elencati – egli prosegue – ...pongono difficoltà diverse. Nel primo caso si ha a che fare con testi dimostrativi: si tratta dunque di appianare difficoltà terminologiche, semplificare formule, diagrammi ecc., ma avendo sempre come punto di riferimento le realtà descritte dall’opera che viene divulgata. La natura viene acquisita al dicibile, anche se in forma più approssimativa; gli aspetti testuali non contano. Nel caso dei testi letterari, non dimostrativi, il divulgatore non può che fornire delle approssimazioni o dei fantasmi del testo: imitazioni che facilmente degenerano sino alla parodia. La totalità del testo è solo attingibile alla lettura diretta. In mezzo stanno gli altri testi, quelli “umanistici” (storici, antropologici, giuridici ecc.), di natura, più che dimostrativa, storico-espositiva. La forma di questi testi non costituisce in sé un valore, è un apparato di convinzione di cui si può cercare di fornire un quidsimile semplificato (e, naturalmente, impoverito). C’è dunque una scala di approssimazione, che permette di prevedere, almeno in astratto, la maggiore o minore aderenza della divulgazione ai suoi oggetti»<sup>75</sup>.

In prima approssimazione riteniamo che questa categorizzazione generale della prosa divulgativa possa risultare utile, sebbene – come lo stesso Autore dichiara – ancora su un piano astratto e, a nostro giudizio, precisando il significato e limitando la portata della demarcazione che viene tracciata fra la conoscenza “scientifica” in senso stretto ed il sapere “umanistico”. Infatti, numerose discipline che, secondo le tradizionali classificazioni derivanti da una visione epistemologica legata alla separazione fra “le due culture”, risultano in genere ancora annoverate nell’area del sapere “umanistico”, hanno oramai di fatto acquisito uno statuto epistemico che, non fosse altro per il fatto di aver elaborato dei propri linguaggi complessi e specifici, ossia un proprio lessico specializzato ed un corpo di concetti e costrutti teorici ben definito, pur volendo prescindere dal carattere più o meno empirico-sperimentale del loro metodo di indagine, dal punto di vista della prosa in cui risultano codificate presentano fondamentali caratteristiche che le rende più simili al primo tipo (discipline “scientifiche”) che non al secondo (discipline “umanistiche”). In termini generali ciò vale, in maggiore o minore misura,

---

<sup>75</sup> Cfr. *Il linguaggio*, in Av.Vv., *Il linguaggio della divulgazione*, cit., vol. I, p. 124.

per tutte le scienze umane e sociali, dalla psicologia all'antropologia e alla sociologia, all'economia, al diritto, alle scienze dell'educazione e, come si è cercato di mostrare nel primo capitolo, nella forma particolare e caratteristica di una mutazione ed integrazione dei linguaggi speciali di tali varie discipline, anche per la storiografia.

Poiché, dunque, tanto nel dominio delle scienze della natura, quanto in quelle regioni della conoscenza che denotiamo generalmente come “scienze dell'uomo”, il sapere risulta codificato in un linguaggio di natura tecnica o talvolta simbolica, e perciò ad elevata densità e specificità concettuale, “avvicinarsi” a quel sapere ed “appropriarsene” consiste essenzialmente nell'appropriarsi di un particolare sistema terminologico-concettuale. In questo tipo di codici, infatti, ogni termine-concetto è definito in modo univoco e rigoroso, nella forma di un'equazione fra un *definiens* ed un *definiendum*, nella formulazione del quale ultimo sono contenute nozioni intuitive o di base evidenziale oppure, sovente, altri termini-concetto già definiti. Da questo punto di vista il problema del divulgatore consiste, pertanto, nel facilitare la comprensione di quei concetti-chiave che rappresentano, appunto, le chiavi di accesso ad uno specifico dominio di conoscenza.

È indubbiamente altrettanto vero, d'altra parte, che nell'ambito del sapere “umanistico” il compito del divulgatore non può esaurirsi, e di fatto in genere non si esaurisce, nel facilitare l'accesso ai risultati della ricerca e la padronanza dell'impianto terminologico-concettuale di una specifica disciplina, bensì investe gli aspetti relativi all'interpretazione, cioè quell'area del sapere che ha a che fare con giudizi e imputazioni di valore, risultato dell'applicazione di “chiavi di lettura” del reale, dettate, o comunque offerte, dalla visione del mondo e dall'ideologia abbracciate dal ricercatore o da chiunque in qualche modo affronti un discorso intorno a specifici problemi riconducibili nel campo di quel sapere, compreso chi compie opera di divulgazione. Si può dire, anzi, che l'influenza dell'orientamento ideologico e dei fattori di “pre-comprensione” del reale risulta decisamente più accentuata e molto meno controllata nella prosa divulgativa rispetto alla ricerca e all'elaborazione teorica vere e proprie. Come evidenzia ancora Segre, infatti, nella massima parte dei casi l'esigenza della divulgazione si intreccia strettamente con quella del far propaganda: «il divulgare è fatto quasi sempre al servizio d'un programma promozionale, che, se non è schiettamente commerciale, sarà almeno politico, religioso ecc.»<sup>76</sup>.

---

<sup>76</sup> C. Segre, *op. cit.*, p. 125.

#### 8.4. Strumenti e criteri metodologici per uno studio della prosa divulgativa

Un approccio al problema delle caratteristiche dei testi divulgativi e del loro possibile impiego didattico è stato tentato nella mia ricerca di seguito riassunta (cui collaborò, in alcune fasi, Lucia Viana) impiegando in forma integrata alcuni differenti procedimenti di analisi:

- a) *l'analisi della leggibilità*, operata mediante l'applicazione ai testi in esame di indici di leggibilità, entro i limiti in cui tali strumenti di rilevazione quantitativa sono in grado di predirne il grado di comprensione effettiva da parte di alcune definite categorie di lettori<sup>77</sup>;
- b) *l'analisi* (quantitativa ma anche eventualmente qualitativa) *del lessico di base*<sup>78</sup>;
- c) *l'analisi della densità concettuale* dei testi divulgativi ed il tentativo di individuare le forme tipiche attraverso le quali viene facilitata la comprensione dei concetti-chiave e degli elementi terminologici più specifici (in particolare a raffronto di quelle ordinariamente usate nei testi didattici o in quelli specialistici, che in genere impiegano la definizione logica rigorosa, nella forma definiendum=definiens);
- d) *l'analisi degli ostacoli alla comprensione* attuata mediante l'applicazione delle categorie descritte da Lucia Lumbelli<sup>79</sup>;
- e) *l'analisi di alcune caratteristiche strutturali* dei testi divulgativi sul piano dell'organizzazione testuale, ed in particolare sul piano argomentativo (sia in termini logico-dimostrativi sia in termini retorico-argomentativi e stilistici) tramite l'ausilio di costrutti teorici e criteri di analisi elaborati nell'ambito della linguistica testuale e di altri approcci linguistico-semiotici di orientamento transfrastico, di cui si è trattato nel terzo capitolo.
- f) *l'analisi stilistico-retorica* di tipo più tradizionale, tramite l'evidenziazione delle modalità d'uso delle figure retoriche e di altri espedienti ed artifici atti ad ottenere particolari effetti, in particolare rivolti a carpire l'attenzione e a farla convergere su alcuni elementi del testo, o ad ingenerare aspettative nel lettore, o ancora a persuaderlo a particolari tesi o interpretazioni.

---

<sup>77</sup> Cfr. Lucisano, *op. cit.*; E. Lastrucci, *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», n. 11, 1989, p. 465 sgg.; E. Lastrucci – L. Viana, *Prosa storica e comprensione della lettura*, in «La ricerca», I, 15 ottobre 1989, II, 15 novembre 1989.

<sup>78</sup> Cfr. T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, cit.

<sup>79</sup> *Op. cit.*

Al fine di una prima verifica dell'utilità e funzionalità di tali strumenti di indagine per un approccio integrato all'analisi della prosa divulgativa, in particolare allo scopo di individuare criteri per selezionare testi utilizzabili con intento didattico, in una ricerca realizzata dallo scrivente all'inizio degli anni '90 venne affrontato lo studio di un argomento particolare e circoscritto nell'area disciplinare della storia, ossia la *Rivoluzione Francese*, trasegliendo un campione di testi comparsi su diverse testate quotidiane e settimanali a grande tiratura (o su loro specifici inserti speciali) durante il periodo nel quale ricorrevano le celebrazioni del secondo centenario del grande evento storico. I brani analizzati sono i seguenti:

- A. Magistà, *In queste palestre si allena la parola, in 1789-1799. I dieci anni che sconvolsero il mondo*, fasc. n. 5, *La Rivoluzione in crisi*, suppl. a "La Repubblica", 5.2.89, p. 60 sgg.
- G. Bocca, *Napoleone, in 1789-1989. 1. La storia e i personaggi. Il terrore e la libertà*, suppl. al n. 3 de "L'Espresso" del 22.1.89, p. 28 sgg.
- M. De Cecco, *Finanzieri di ventura a spasso per l'Europa, da 1789-1799. I dieci anni che sconvolsero il mondo*, fasc. n. 4, *I giorni del terrore*, suppl. a "La Repubblica", 29.1.89, p. 40 sgg.
- A. Magistà, *Le parole si velano di esorcismi e presagi, in 1789-1799. I dieci anni che sconvolsero il mondo*, fasc. n. 6, *Aspettando l'imperatore*, suppl. a "La Repubblica", 12.2.89, p. 18 sgg.
- V. Castronovo, *Le passioni hanno un cuore di piombo, in 1789-1799. I dieci anni che sconvolsero il mondo*, fasc. n. 5, *La rivoluzione in crisi*, suppl. a "La Repubblica", 5.2.89, p. 34 sgg.

Congiuntamente all'analisi di questi testi, compiuta applicando i differenti metodi in precedenza elencati, fu inoltre realizzato un circoscritto sondaggio, principalmente sotto forma di intervista strutturata, agli insegnanti ed in alcuni casi anche agli studenti, in sei classi di scuole superiori di Roma di diverso indirizzo nelle quali era stata eseguita la lettura dei brani esaminati o di altra letteratura di analoga provenienza, nel contesto dello studio dell'argomento specifico durante lo svolgimento del programma di storia. Ciò al fine di collegare i risultati dei diversi tipi di analisi testuale con quelli relativi alla loro utilizzazione didattica, nonché con l'intento preliminare di ricavare un'impressione di massima sul grado e sul tipo di risonanza registrata in ambito scolastico della considerevole produzione divulgativa da parte dei mass-media in occasione della celebrazione del bicentenario.

L'intervista è stata finalizzata a raccogliere informazioni ed opinioni intorno a tre questioni centrali.

1. Quale tipo di ricaduta ha avuto nell'insegnamento il bicentenario della Rivoluzione francese ed in particolare quale integrazione all'uso del manuale e alle modalità correnti di insegnamento è stata resa possibile dalla produzione divulgativa, sia in forma scritta sia anche in forma audiovisiva, diffusa in occasione del bicentenario.
2. Quale interesse hanno suscitato negli studenti i materiali divulgativi eventualmente utilizzati in rapporto all'interesse mediamente suscitato nel lavoro didattico di tipo più tradizionale.
3. Quale caratteristiche didattiche dovrebbe possedere un materiale divulgativo per avere efficacia didattica.

Dai risultati dell'intervista è emerso innanzi tutto che gli insegnanti intervistati, oltre a proporre, come concordato, ai loro alunni la lettura dei brani di prosa storica divulgativa da noi esaminati, avevano tutti fatto uso di altri materiali divulgativi nel trattare o approfondire argomenti relativi alla Rivoluzione francese. La risposta degli studenti agli stimoli suscitati dalla fruizione di questi materiali divulgativi, compresi i brani da noi proposti, secondo quanto testimoniato dagli insegnanti, non è stata univoca: in alcuni casi i materiali proposti hanno suscitato curiosità che poi gli studenti sono stati indotti a soddisfare attraverso altre letture e approfondimenti; in altri casi gli studenti hanno giudicato la lettura dei testi scarsamente significativa sul piano dell'arricchimento delle conoscenze in merito agli argomenti trattati, in alcuni casi valutando più in generale gli articoli divulgativi meno interessanti di letture più impegnative sui medesimi argomenti, come saggi di storiografia o brani tratti da grandi opere di sintesi.

I brani ed i risultati della ricerca sono presentati in Appendice.

### 8.5. *Analisi dei brani: artifici retorici e stilistici ricorrenti nella prosa giornalistica e divulgativa*

I testi divulgativi presi in esame rivelano anzitutto quale caratteristica generale la loro appartenenza a quella categoria che Francesco Sabatini definisce "testi comuni"<sup>80</sup>, ossia testi che assolvono soprattutto la funzione *informativa* della lingua. Caratteristica essenziale di tale tipo di testi è quella di non presentare le informazioni e le conoscenze in forma argomentata e in modo rigoroso e

---

<sup>80</sup> *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher, ..., p. 588.



completamente documentato, includendo invece, soprattutto, la visione soggettiva dell'autore, quando non risultano addirittura dichiaratamente o palesemente di parte. Quando tale parzialità è deliberata ed intenzionale, peraltro, l'autore pone in genere in atto nella costruzione del discorso particolari strategie intese a un attento calcolo delle reazioni e degli effetti psicologici del destinatario.

Tali strategie si esprimono soprattutto nel richiamare l'attenzione del lettore attraverso diversi espedienti stilistici e retorici. Fra questi, quelli che rivelano maggiore importanza ed efficacia sono il richiamo del titolo, l'uso di metafore ed allusioni, lo sviluppo di argomentazioni mirate a fini persuasivi e l'uso di mezzi espressivi di particolare effetto atti ad indurre il lettore ad un'unica e particolare interpretazione dei contenuti, che vengono presentati in modo da apparire come aventi una funzione meramente informativa e come riferentisi alla realtà fattuale<sup>81</sup>.

### La funzione del titolo

La funzione del titolo nella prosa divulgativa ricalca da vicino quella che il titolo esercita nella prosa giornalistica in generale. Solitamente esso riveste una funzione "accattivante", atta cioè a stimolare la curiosità del lettore e quindi a catturare la sua attenzione. Nei testi divulgativi del genere da noi preso in esame esso ricalca da presso le titolazioni della cronaca di diversa coloritura (nera, rosa, scandalistica ecc.). L'effetto che produce il titolo è quello di dare vagamente e quasi allusivamente il senso del contenuto, ma senza tuttavia esprimerlo chiaramente in forma di sintesi: l'espedito è quello di creare una certa velatura di mistero, una sorta di "suspence" che dirotti la sorgente dell'interesse dalla sfera intellettuale verso quella emotiva. Il titolo si basa, in altri termini, su un meccanismo di effetto psicologico che mira a stimolare l'immaginario del lettore per ingenerare il massimo grado di aspettativa sulla lettura e dunque accrescere la motivazione a fruirlo, o fruirlo con un grado attentivo ed una partecipazione emotiva più elevati. In genere il tono del titolo risulta quindi particolarmente enfatico, anticipando il tema dell'articolo senza tuttavia esplicitarlo chiaramente.

Nel caso del brano *Finanziari di ventura a spasso per l'Europa*, l'autore utilizza consapevolmente nel titolo un artificio retorico basato su una figura di suono, cioè l'assonanza consonantica, con astuzia finemente allusiva, perché sa che in corrispondenza di un sistema convenzionale di attese – la parola in questo

---

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 593.

caso è “finanziari” – la somiglianza del materiale fonico richiama immediatamente alla memoria altre parole – condottieri, cavalieri, avventurieri, masnadieri, faccendieri ecc. –. È chiaro che l’autore mira così alla conquista “magica” dell’attenzione del lettore con una utilizzazione parodistica del linguaggio ed una connotazione di particolare rapidità ed incisività.

Il testo *In queste palestre si allena la parola* rappresenta un altro esempio in cui viene utilizzato il linguaggio giornalistico con la sua prosa espressiva ed il titolo ha funzione di richiamo. Qui si utilizza un altro particolare effetto, che consiste nella mancata corrispondenza fra il contenuto effettivo dell’articolo e l’aspettativa ingenerata dal titolo stesso, che nella sua prima parte (“in queste palestre si allena”) presupporrebbe una sorta di competizione sportiva, smentita immediatamente dal vocabolo finale (“la parola”) che riconduce il destinatario, con una specie di “strattono” psicologico, ad un campo semantico del tutto eterogeneo e dunque a una situazione reale completamente differente. Ma il titolo ha raggiunto il suo effetto, in quanto è stata usata una facile forma di *captatio*, con uno scambio più o meno consapevole di sotto-codici, scambio che tuttavia, se cattura l’attenzione del lettore “universale”, non sempre corrisponde alla sua capacità di comprensione effettiva, dato che l’uso o abuso dello scambio comporta la “dislocazione” dal contesto “normale” e in un lettore non esperto o scarsamente esperto può provocare sconcerto e delusione nel suo “sistema convenzionale di attese”.

Nel brano *Le parole si velano di esorcismi e presagi* il fuoco del titolo è nel verbo “velarsi”, che vuole attenuare il significato di parole come “proprietà”, “rispetto”, “diritto”, “sicurezza”, che apparterebbero al passato che si vuole distruggere (in quanto gli esorcismi hanno il potere di scacciare il demonio) o al futuro che genera insicurezza e timore (poiché i presagi evocano oscure previsioni).

In *Le passioni hanno un cuore di piombo* il fuoco del titolo è invece nella parola “piombo”, utilizzata per evocare contestualmente sia il materiale che si usa per la tipografia sia il piombo delle armi, richiamando gli “anni di piombo” del terrorismo (titolo di un noto film di successo sul tema, la cui risonanza era particolarmente viva nel periodo in cui è stato redatto l’articolo).

Il brano di Bocca, *Napoleone*, risulta l’unico che non fa uso nel titolo di espedienti tipici del sotto-codice giornalistico, rappresentando invece un esempio pregnante di sintesi e semplicità. Ma a tale sobrietà del titolo, motivata presumibilmente dalla notorietà universale del personaggio, si contrappone in realtà una densa esibizione di artifici retorici e stilistici utilizzati con sapiente professionalità nello svolgimento dell’articolo dal celebre giornalista.

## L'uso della metafora

Altro artificio ricorrente e talvolta ridondante nella prosa divulgativa è l'uso di un lessico carico di sensi traslati, il cui esito più comune è anche in questo caso quello dell'effetto parodistico, il cui fine intenzionale è quello di una maggiore leggibilità, a discapito però di un impegno preciso in politica o in temi di fondo che in tal modo vengono trattati in maniera elusiva e con una disinvoltura che talvolta intende mascherare la serietà del problema.

Nel brano di Bocca Napoleone viene presentato con epiteti di notevole forza espressiva, quali “il grande demonio”, “il grande liberatore”, “l'anticristo”.

Nel brano di Castronovo si rilevano diverse metafore ricavate dal linguaggio quotidiano o medio-colto, di stampo tipicamente giornalistico. Il giornalismo viene definito come “un vivaio” e “una palestra”; più avanti si fa uso di espressioni come “momenti di fulgore”, “rapida consunzione”, “tenuto a battesimo”. Più in generale si può dire che l'autore di questo brano, storico professionista che si trova nella situazione di dover sintetizzare in forma divulgativa i risultati di ricerche storiche di livello scientifico, attua una mescolanza fra il sotto-codice della prosa storiografica scientifica e quello giornalistico, cosicché l'effetto che ne ricava il lettore è di una continua oscillazione fra un linguaggio più sobrio e rigoroso ed un linguaggio più espressivo-enfatico.

Il traslato, in generale, gioca un ruolo determinante nei testi divulgativi, in quanto opera il tentativo di semplificare concetti complessi utilizzando metafore che fanno riferimento all'esperienza comune e ad elementi di enciclopedia ampiamente condivisi.

Anche la metonimia viene usata nella prosa storica divulgativa con molto meno parsimonia e cautela che nella prosa storica di livello scientifico. In Bocca, ad esempio, troviamo espressioni come “il trono e l'altare” e “l'altare e la corona”. Analoghe metonimie di uso già frequente nella prosa storiografica vengono utilizzate con ancor più notevole abbondanza nella divulgazione storica.

## Altri espedienti stilistico-espressivi

La funzione *espressiva* della lingua, in generale, viene – come si è detto – largamente impiegata dagli autori di testi divulgativi del genere da noi esaminato. Le possibilità espressive della lingua vengono impiegate con lo scopo di condurre il lettore verso un'unica interpretazione possibile degli eventi e delle situazioni descritte in termini oggettivi. Il linguaggio figurato costituisce senza

dubbio la forma più adatta a tale scopo, ma oltre ad esso, vi è un'abbondante impiego di costruzioni della lingua parlata (che rivelano anche una funzione *fatica*, ossia cercano di creare fra autore e lettore quella relazione di “confidenza” e “complicità” che si attua nelle ordinarie situazioni colloquiali), l'enfasi, l'antifasi (affermare qualcosa per lasciar intendere il contrario), l'allusione (affermare qualcosa per lasciare intendere qualcosa di diverso), l'uso di frasi nominali o frasi e/o parole mutate da vari linguaggi settoriali, spaziando con disinvoltura nella gamma dei diversi registri della lingua<sup>82</sup>.

Pressoché tutti gli autori dei brani, infine, fanno in generale abbondante uso di un linguaggio volto a colpire l'immaginazione del lettore, tramite l'inserzione di elementi di carattere visivo o audio-visivo. L'effetto generale che produce questo tipo di espediente stilistico, che è proprio originariamente del genere narrativo, è quello di trasporre sul piano del codice verbale contenuti di natura figurativa, evocando così nel lettore rappresentazioni mentali del tipo di sequenze filmiche o televisive. Nel brano di Giorgio Bocca su Napoleone, ad esempio, si crea un effetto di questo tipo evocando l'immagine della cavalleria polacca lanciata contro i soldati dello zar.

#### *8.6. Analisi dei brani: esempi di applicazione di categorie per la rilevazione degli ostacoli alla comprensione*

Sempre a titolo esemplificativo, proviamo ad eseguire l'analisi dei brani scelti applicando categorie volte alla rilevazione degli ostacoli alla comprensione per i lettori inesperti, in particolare quelle descritte da Lucia Lumbelli.

Nel brano di Bocca *Napoleone* la frase “se il paragone è lecito...”, anche se cerca di attenuare la successiva affermazione relativa alla evoluzione del sessantottino, utilizza certamente un esempio che risulta eccessivamente “attualizzante” e perciò alquanto forzato, con il risultato di rivelarsi con ogni probabilità scarsamente utile al lettore che non disponga di tutti gli elementi e riferimenti per cogliere l'analogia.

Tale particolare espediente, applicando i criteri di analisi lumbelliani, potrebbe essere definito come “paragone difficile” ed essere proposto come una nuova categoria in aggiunta a quelle descritte dall'Autrice. Nel brano di De Cecco, incontriamo un altro esempio di questo tipo di espediente, quando per illustrare

---

<sup>82</sup> Cfr. Sabatini, op. cit., p. 594.

la situazione economica della Francia nel XVIII secolo nel contesto europeo, l'autore la paragona a quella in cui attualmente si trovano nazioni come il Brasile o il Messico. Naturalmente, gli autori dei brani, fanno riferimento a situazioni abbastanza note del presente o del recente passato, in quanto sembrano muovere dall'implicito presupposto che il lettore di un inserto di argomento storico di un giornale quotidiano, sia anche un lettore abituale del quotidiano stesso, ma che non necessariamente conosca in forma abbastanza completa ed approfondita la storia moderna e contemporanea. Per un soggetto adulto sufficientemente istruito ed informato sull'attualità, gli esempi o paragoni utilizzati, quindi, potrebbero effettivamente rivelarsi esplicativi e chiarificatori. Qualora i brani, però, siano fruiti da lettori più inesperti, come gli alunni della scuola dell'obbligo, che non necessariamente posseggono, né per esperienza vissuta (come potrebbe essere il caso di persone adulte che sono state testimoni degli avvenimenti del '68), né per informazione acquisita (come nel caso di lettori abituali di quotidiani che si interessino anche di questioni economico-finanziarie e di politica internazionale), le conoscenze enciclopediche necessarie, le difficoltà di comprensione determinate da questi "effetti paradossali dell'intenzione di farsi capire" possono rivelarsi problematiche. Il brano di De Cecco presenta comunque in generale un alto grado di complessità, soprattutto per i richiami diretti a nozioni di carattere economico, che presumibilmente solo un lettore abbastanza esperto possiede. La frase "Un mercato finanziario che richiami risparmi da tutto il mondo può essere usato come una poderosa macchina da guerra quando il credito dello stato e della Banca di stato rimane alto e la fiducia dei creditori non è ricompensata con la bancarotta", in modo particolare, risulta comprensibile solo padroneggiando i concetti di "credito", "bancarotta", "banca di stato" e la cognizione dei loro rapporti.

Sembra quindi che questo particolare tipo di paragone (figura retorica che nella sua forma più generale appare abbastanza caratteristica della prosa giornalistica), ossia il paragone fra il fenomeno, evento o processo storico trattato ed un fenomeno, evento o processo attuale con caratteri analoghi, possa essere individuato come un peculiare e ricorrente espediente utilizzato dalla prosa divulgativa di argomento storico. In molti casi tale espediente rivela i caratteri di effetto paradossale dell'intenzione dell'autore di andare incontro al lettore e quindi di obiettivo ostacolo alla comprensione per il lettore privo delle conoscenze necessarie a cogliere il riferimento.

Dall'esame di alcuni dei brani, inoltre, emerge chiaramente come il fine divulgativo si intrecci strettamente con quello propagandistico di una particolare interpretazione in chiave ideologica di fatti e fenomeni.

Sempre nel brano di Bocca, ad esempio, la frase “Dire che Napoleone ha sovrastato la Rivoluzione francese è un falso...” costituisce sicuramente un giudizio interpretativo molto categorico e perentorio, fondato solo su pochi e sommari elementi richiamati nel testo, che in un saggio storico di livello scientifico avrebbe invece richiesto argomentazioni e confutazioni di tesi contrapposte molto più complesse ed articolate.

### 8.7. *Riflessioni conclusive*

Fra gli anni Ottanta e il presente si è assistito ad un processo di incremento progressivo e notevolissimo nella produzione da parte dei mass-media di informazioni e conoscenze di ampia fruibilità, che ha subito un impulso ancor più determinante attraverso l’arricchirsi indefinito di quel *mare magnum* costituito dalla rete Internet, definita fin dalle sue origini come *world wide web*. Tale processo ha accompagnato passo dopo passo l’incremento ed un ampliamento della diffusione dell’attività divulgativa e si può dire che, intendendo la divulgazione nella sua accezione più ampia di risorsa attingibile spontaneamente ed autonomamente da qualunque fruitore per scopi di informazione ed auto-apprendimento (mentre, come si è visto, in termini più specifici e rigorosi un prodotto divulgativo dovrebbe presentare un impianto altamente strutturato ed organizzato, al pari di un processo/prodotto di natura didattica), in larga parte si identifica con essa. La scuola, spesso si afferma, si trova in una posizione di competizione con le altre agenzie informative e formative, le quali propongono valori e modelli di comportamento, oltre che forme di organizzazione e criteri di uso delle conoscenze, alternativi a quelli tradizionalmente proposti dal sistema educativo istituzionale, che non risulta sovente in grado di mediare e “filtrare” gli stimoli provenienti da questi altri canali e veicoli di formazione. In una fase precoce di questa competizione tra la scuola e le agenzie formative alternative, l’atteggiamento della prima, com’è noto, è consistito essenzialmente nell’arroccamento su posizioni di difesa del proprio prestigio culturale e della indiscutibilità della superiorità formativa delle forme intellettuali più evolute di trasmissione del sapere; l’atteggiamento nei confronti della divulgazione si configurava così nei termini di contrastare e “snobare” in genere quali prodotti di natura “sotto-culturale” le operazioni di divulgazione scientifica operate dai diversi mass-media; in una fase più avanzata la maggioranza degli uomini di cultura e di scuola è gradualmente pervenuta alla consapevolezza della necessità per la scuola di servirsi costruttivamente della divulgazione, intanto allo scopo

di ampliare ed arricchire il ventaglio di stimoli, generalmente meno attraenti ed efficaci per i discenti, dei manuali scolastici – operazione che già di per sé rivelerebbe comunque una sua utilità –, ma soprattutto perché imparare a padroneggiare codici differenziati e complessi rappresenta la via migliore per fornire ai soggetti in formazione gli strumenti concettuali per interpretare criticamente l'enorme massa di messaggi a cui essi risultano quotidianamente esposti. L'uso della prosa divulgativa nella didattica appare in questa prospettiva come un sfida a cui la scuola non può e non deve ulteriormente sottrarsi.

Ciò premesso, appare tuttavia necessario avere a disposizione criteri fondati per identificare, nella mole estremamente composita di produzione divulgativa, quei prodotti che meglio rispondono al fine di far acquisire agli alunni la consapevolezza di questo particolare tipo di codice e che nello stesso tempo possono servire ad arricchire, con stimoli di natura eterogenea a quella dei più tradizionali libri di testo e fonti/repertori attraverso i quali il sapere viene attinto, le conoscenze e competenze degli studenti.

Sulla base delle analisi compiute in questo capitolo su un campione ristretto di testi di natura divulgativa, si può affermare che la divulgazione diviene inefficace allorché si pone completamente a livello di un “codice elaborato”, nel senso di Basil Bernstein (1966), ossia come un tipo di codice verbalmente esplicito ed indipendente dal contesto deittico, che mantiene le distanze socio-culturali, richiede precise risposte individuali e non fa alcuna previsione sulle aspettative del destinatario. La sua funzione dovrebbe viceversa essere quella di riportare a livello di un codice di fruizione più estesa i contenuti degli specifici codici elaborati relativi alle diverse discipline specializzate, tenendo presente quale obiettivo fondamentale quello di evitare, in questa trasposizione di codici, la perdita di informazione o della correttezza dell'informazione.

Sembra dunque che una divulgazione efficace debba saper conciliare rigore e sistematicità con una “discorsività” fluida ed “accattivante”, ossia tanto piana e scorrevole nella fruibilità quanto piacevole e ricca di suggestioni ed evocazioni esperienziali-emotive per il lettore, senza per questo mai scadere nell'ovvio e nella “sciatteria”, poiché anche se il destinatario non è concreto e reale, circoscritto e definito (come nel caso dell'attività didattica), è necessario presumere che il lettore di argomenti che esulano dalle sue competenze e conoscenze pregresse posseda comunque un insieme di “pre-requisiti” necessari alla comprensione. Come si è visto, fondamentale pre-requisito per la comprensione e interpretazione di testi divulgativi, soprattutto quando si tratta di divulgazione di alto livello, è un certo grado di padronanza dei sotto-codici specialistici relativi al campo di interesse di cui si fa divulgazione (ad esempio la padronanza

di alcuni concetti economici elementari se si stanno divulgando conoscenze di argomento economico-finanziario). D'altra parte, a differenza di quanto avviene in un processo didattico (nel quale debbono essere contemplati meccanismi di *feed-back* sull'efficacia della comunicazione), nella fruizione della prosa divulgativa, come in generale di "messaggi" provenienti dai mass-media, quando un argomento risulta ostico o del tutto incomprensibile al fruitore, inevitabilmente tendono ad attivarsi dei meccanismi difensivi che, con una metafora da teleudenti, potremmo definire di "cambio canale". Nell'attività divulgativa, quindi, il controllo sull'efficacia della comunicazione deve essere inevitabilmente preventivo, ciò che spiega l'esigenza di mettere in atto strategie ed artifici (nel caso di un testo scritto di tipo stilistico-retorico) atti alla *captatio benevolentiae*, cioè finalizzati a mantenere costantemente viva e "tesa" l'attenzione del lettore. Per ottenere questo scopo l'autore del testo divulgativo elabora ipotesi sulle conoscenze e sulle aspettative del suo ideale destinatario e si basa quindi sulla conoscenza degli effetti psicologici degli artifici che impiega. Occorre infatti tener sempre presente il fatto che qualunque fruitore del testo è comunque un *lector in fabula*<sup>83</sup> e che la ricezione consapevole di prodotti linguistici ed in particolare di testi non è mai passiva ma produce a sua volta altri "testi" nella generale economia della mente e dei suoi processi cognitivi, in altre parole che le produzioni linguistiche vengono rielaborate e ri-scritte secondo modalità individuali legate alla cultura, alle aspettative, agli interessi e curiosità, agli stati emotivi personali.

L'uso sapiente degli artifici retorico-stilistici, "ferri del mestiere" del divulgatore, si è visto, espone la prosa divulgativa al facile rischio di divenire funzionale alla propaganda, in particolare a quella di natura ideologico-politica. Un ulteriore criterio per discernere la buona dalla cattiva divulgazione in funzione della sua utilità didattica, perciò, è legato alla necessità di un controllo di possibili effetti deteriori per gli studenti dal punto vista dei possibili condizionamenti. Il criterio per selezionare della buona divulgazione sembra quindi consistere nello scegliere autori che inquadrino il panorama critico delle interpretazioni su fatti e processi storici (così come di qualunque altra natura) senza sbilanciarsi, piuttosto che autori che traggono spunto dall'occasione divulgativa per esprimere e diffondere interpretazioni e giudizi parziali e magari non suffragati da rilievi di autentico rigore scientifico. D'altra parte, è necessario fornire al discente un quadro ampio e completo delle interpretazioni e opinioni su fatti e fenomeni. Anche i prodotti divulgativi che rivelano un atteggiamento tendenzioso dell'autore deb-

---

<sup>83</sup> Cfr. U. Eco, *Lector in fabula*, cit.



bono trovare interesse in sede didattica, a patto che gli studenti siano messi nella condizione di saperli “leggere” criticamente.

Viene in tal modo chiamato in causa il fondamentale ed insostituibile ruolo mediatore del docente, il quale, certamente, non è un semplice divulgatore del sapere, ma è chiamato a svolgere un ben più complesso e fondamentale compito di “rielaboratore”, “interprete”, “espositore”, “mediatore”, “collegatore” di saperi diversi, in modo da poter offrire ai discenti esperienze di apprendimento ricche e varie, che riflettano l’effettiva complessità del reale e di essa lo rendano pienamente consapevole.

## **Didattica e valutazione della comprensione dei testi in ambito glottodidattico (per i docenti di L1, L2, LS)**

di *Emilio Lastrucci e Raffaele Spiezia*<sup>1</sup>

### **1. Per una valutazione della lettura**

Durante le ricerche di carattere neuroscientifico svolte sulla lettura e la comprensione della lingua scritta, la valutazione del saper leggere avviene misurando la velocità di lettura, oppure servendosi di un insieme di apparecchi che permettono di raccogliere dati non accessibili ad occhio nudo come il movimento oculare, i punti e il tempo di focalizzazione sul testo, o anche le zone del cervello interessate durante la lettura.

Durante un normale corso di lingua, naturalmente, non è possibile accedere a questo tipo di informazioni. L'insegnante deve utilizzare altri mezzi per misurare la capacità di leggere dei suoi allievi e il loro livello di comprensione dei testi. Ciò non si rivela essere un compito facile e risulta importante aver considerato gli obiettivi della valutazione e le sue modalità per poter ottenere un risultato utile in sede di attività di apprendimento/insegnamento.

Molteplici dubbi sorgono quando si cerca di valutare la lettura. Il primo, fondamentale, è il seguente: quando possiamo dire che una lettura è valida e dunque riuscita?

Innanzitutto, una precisazione si impone: si tratta di una lettura che risponde alle esigenze e richieste del docente? Di una lettura scelta dall'apprendente? Di una lettura che suscita un sentimento? In funzione della sequenza, dell'obiettivo dell'apprendimento, del compito associato alla lettura, la risposta alle domande sarà diversa e le modalità di valutazione potranno variare, soprattutto se siamo interessati alla comprensione.

Il livello e i bisogni degli apprendenti intervengono nella stessa misura. L'insegnante può scegliere un documento unico che associ a delle consegne diverse gruppi diversi. Ad esempio, si potrebbe chiedere ad un gruppo di alunni di considerare il titolo e il sottotitolo e ad un gruppo diverso di leggere il titolo e il

---

<sup>1</sup> Per la stesura del presente capitolo, i paragrafi 1 e 2 sono stati redatti da R. Spiezia ed il paragrafo 3 da Emilio Lastrucci.

testo. La differenza può anche essere utilizzata per le consegne delle attività che richiedono una comprensione più o meno approfondita del testo letto.

Se consideriamo, innanzitutto, la comprensione, bisogna interrogarsi anche sulle modalità e sulla tipologia testuale considerata. Un lettore potrebbe aver compreso il testo argomentativo intero in modo dettagliato ma potrebbe incontrare delle difficoltà nell'espone, nel saper argomentare. Al contrario il lettore dello stesso testo potrebbe aver compreso poche informazioni ma essere capace di sintetizzare quelle più importanti e di saperle anche produrre nel loro insieme. Ne consegue che bisogna, anche per un testo argomentativo, stabilire una determinata quantità di informazioni che devono essere comprese per poter affermare che la lettura sia valida? Oppure, sarebbe auspicabile considerare la comprensione globale come indicatore più attendibile della competenza del lettore? Ciò non può che dipendere dal tipo di testo e dalle informazioni comprese durante la lettura.

Possiamo anche chiederci se esista un repertorio di errori oggettivo che un lettore può compiere, e l'insegnante identificare, oppure se la lettura risulti essere un'attività così personale che ogni interpretazione diventa soggettiva e quindi da considerare accettabile. La comprensione e l'interpretazione, in accordo con questa seconda impostazione, risulterebbero conseguenza del tipo di testo e della motivazione che induce alla lettura.

La valutazione della comprensione non risulta semplice, inoltre, poiché in questo processo, come si è visto, entrano in gioco molte variabili che devono essere prese nella giusta considerazione. In numerosi casi, per valutare la comprensione l'insegnante utilizza strategie intuitive come porre domande all'allunno o farlo parlare liberamente del testo che ha letto, in modo da cogliere elementi in grado di attestare la piena comprensione oppure fraintendimenti ed interpretazioni errate o comunque non coerenti con le intenzioni dell'autore. Il lettore ha letto, ha approssimativamente compreso il testo e il docente lo stimola a svolgere attività (ad esempio realizzare disegni che illustrino il significato del testo) oppure a sintetizzarne il contenuto. Nondimeno, se le domande poste non sono quelle più utili e pertinenti o se le attività non risultano efficacemente indicative della comprensione, non si potrà ottenere una misurazione oggettiva di ciò che il lettore ha compreso e, più in dettaglio, suggerimenti su ciò che bisogna rivedere in funzione del livello degli alunni.

In che cosa consiste, allora, una lettura proficua? G. Chauveau (2013) precisa che alla fine del XIX secolo, in Francia, obiettivo dell'apprendimento della lettura in lingua materna era il conseguimento di una *lettura espressiva*. La sola lettura espressiva di un testo bastava per considerare quel testo come compreso. Esperienze didattiche in classe ci dimostrano tuttavia che spesso una bella lettura

non corrisponde alla buona comprensione, anzi, a volte accade che l'attenzione del lettore si concentri tutta sulla ricerca di una perfetta dizione e prosodia e impedisca così una buona comprensione. Diverse ricerche, infatti, hanno evidenziato una comprensione "momentanea" ma non un'assimilazione completa e approfondita dei contenuti.

Alla fine del XX secolo la lettura espressiva passa in secondo piano, lasciando il posto alla valutazione della *competenza testuale*, intesa come la capacità di individuare regole comuni a un insieme di testi letti, come le regole della coesione, della coerenza, attraverso, ad esempio, il riconoscimento di legami coesivi come i connettivi (cfr. cap. 3). Ad esempio, nel caso di testi narrativi, si chiedeva al lettore di individuare gli indicatori temporali per le sequenze presentate, oppure, nel caso di testi argomentativi, di ricostruire la catena logico-discorsiva di un ragionamento o di una dimostrazione.

Nella valutazione del processo di comprensione si utilizzano approcci impiegati per valutare in generale le competenze linguistiche di un parlante, come le *verifiche fattoriali*. Queste sono utilizzate per accertare il possesso di competenze isolate ai diversi livelli linguistici e comunicativi. In relazione ai livelli di analisi linguistica si possono elaborare e/o applicare prove che vertano su: morfologia, sintassi, lessico e anche ortografia; in relazione agli aspetti comunicativi, invece, prove che vertano su: funzioni e valore semantico di parole, espressioni e frasi all'interno di un brano scritto; registri linguistici che dipendono dal contesto comunicativo, dall'emittente, dal destinatario e dallo scopo.

Prove di tipo *globale* sono invece utili per verificare abilità ricettive come la comprensione di un messaggio.

Per la verifica della comprensione si possono utilizzare varie tipologie di prove che vengono generalmente impiegate per la misurazione del profitto e di specifiche abilità cognitive: prove oggettive, soggettive e semi-strutturate. Vengono definite come oggettive, com'è noto, tutte le prove nelle quali ad ogni quesito corrisponde una sola risposta accettabile. L'utilizzo di queste prove permette l'interscambiabilità del correttore ed anche la correzione automatica attraverso un lettore ottico. Al contrario, le prove a risposte aperte prevedono esiti eterogenei della correzione in funzione dei diversi correttori e dunque giudizi diversi; in realtà, l'unico giudizio valido, per definizione, è da ritenersi quello di chi ha costruito la prova ed utilizza un proprio repertorio personale di criteri valutativi. Le prove semi-strutturate prevedono l'esecuzione di compiti semi-guidati, l'esplicitazione di consegne ben definite e l'utilizzo di griglie di correzione condivise nelle quali siano esplicitati con precisione i criteri per l'attribuzione del punteggio.

## 2. Il QCER e le certificazioni glottodidattiche

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento (Consiglio d'Europa, 2001) è un concreto strumento per la valutazione e l'autovalutazione linguistica attraverso l'uso di sei livelli (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) e di descrittori riferiti alle diverse abilità (ascolto, lettura, interazione, produzione orale, produzione scritta). Il QCER fornisce precise ed utilissime indicazioni, mirate ad ottimizzare l'efficacia del lavoro finalizzato alla verifica/valutazione, tra le quali:

- dettagliare, sulla base dei descrittori, gli aspetti delle competenze da testare;
- non decidere in autonomia l'oggetto e le modalità del *testing*, ma lavorare in team;
- adottare procedure comuni in modo che tutti gli esaminandi delle diverse sessioni abbiano le stesse condizioni in quanto ad acustica, luminosità, ecc.;
- preparare le chiavi di correzione per le prove oggettive e dei criteri di valutazione ben definiti per quelle soggettive al fine di procedere in modo preciso e non improvvisato;
- coinvolgere più valutatori nella valutazione della stessa prova;
- formare i valutatori;
- analizzare i dati ottenuti per verificare la validità della valutazione e delle prove stesse.

La *certificazione linguistica* è il risultato della verifica, da parte di un ente accreditato, delle competenze linguistiche – comunicative di un soggetto, finalizzata al rilascio di un certificato attestante le competenze possedute, a prescindere da uno specifico percorso formativo seguito, il quale, invece, prevede in genere il rilascio di attestazioni della frequenza (Diadori et al., 2009). Elenchiamo qui, a titolo esemplificativo, alcune certificazioni per la competenza in lingua italiana e per le competenze glottodidattiche per l'insegnamento della lingua italiana. Sono esempi di certificazione la CILS (Certificazione di competenza in italiano come lingua straniera) e il CELI (certificati di conoscenza della lingua italiana), i quali sono articolati in 6 livelli: CELI Impatto (A1) – CELI 1 (A2) – CELI 2 (B1) – CELI 3 (B2) – CELI 4 (C1) – CELI 5 (C2).

Per l'accertamento, invece, delle conoscenze e competenze in didattica dell'italiano, essenziali per svolgere in maniera efficace e con maggiore consapevolezza la professione di docente di italiano per stranieri, esistono alcune certificazioni specifiche:

La DILS-PG, rilasciata dal CVCL (Centro Valutazione Certificazioni Linguistiche) dell'Università per Stranieri di Perugia, si articola in due livelli. Il test per la certificazione di ciascun livello viene somministrato una volta all'anno nelle sedi d'esame convenzionate in Italia e nei principali Paesi del mondo:

- DILS-PG – I livello
- DILS-PG – II livello.

La DITALS, rilasciata invece dal Centro di Ricerca e Servizi DITALS, si articola in

- DITALS di BASE,
- DITALS di I livello;
- DITALS di II livello.

La CEDILS, rilasciata dal Laboratorio ITALS dell'Università di Venezia.

Queste certificazioni non sono abilitanti all'insegnamento, ma costituiscono un titolo culturale che può essere valutato per l'accesso ai concorsi per la classe A23, Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti).

### **3. Proposta di un modello didattico per sviluppare le capacità di comprensione**

L'evidenza scientifica che ha preso forma attraverso il cumularsi di un consistente lavoro di ricerca cumulatosi nel corso di decenni in varie aree del mondo e che si rivela soprattutto per mezzo del lavoro di sintesi operato dai ricercatori impegnati nel realizzare rassegne e meta-analisi permette di configurare un piano di lavoro didattico che, avvalendosi delle tecniche collaudate da sperimentazioni rigorose e controllate – alcune delle quali esaminate più da vicino nei capitoli undicesimo e dodicesimo – che hanno mostrato la migliore efficacia, sia esplicitamente e specificamente orientato a sviluppare nei discenti i processi mnemonico-cognitivi e metacognitivi implicati nella comprensione dei testi.

Proponiamo qui di seguito un modello schematico di programma didattico che, rigorosamente applicato, appare in grado di garantire risultati ottimali in tale direzione. Tale piano didattico si avvale sostanzialmente di alcuni approcci fra quelli rivelatisi, in termini di reale evidenza scientifica, più promettenti e convincenti e che rappresentano perciò le chiavi di volta di un tale programma. Tali tecniche consistono essenzialmente nel *modeling*, nel *reciprocal teaching*, nel *ragionare a voce alta* (al fine di sviluppare processi di natura metacognitiva) e nell'esercizio del *riassunto*.

Il programma didattico, elaborato da chi scrive (LASTRUCCI, 2019), si articola in dieci stadi essenziali (alcuni dei quali, in particolare quello relativo alla valutazione delle competenze, assumono anche una valenza trasversale, in quanto intervengono in vari momenti, intrecciandosi con le altre fasi e le altre forme di intervento), che possono essere riassunti come di seguito.

- 1) *Scelta dei materiali testuali*. Selezionare un corpus di testi di difficoltà variabile entro un *range* calibrato sul livello di età, di sviluppo cognitivo e di familiarità con la lettura dei discenti cui il programma è rivolto. Tali testi dovranno spaziare su un ampio ventaglio di tipologie testuali e risulterà utile che essi siano selezionati anche in funzione di un interesse, o comunque di una curiosità, in qualche modo manifestati dai lettori apprendisti coinvolti nel programma per i temi trattati.
- 2) *Promozione della lettura*. Occorrerà propedeuticamente incentivare il più possibile la motivazione ed il piacere per la lettura nel gruppo, cercando di trasmettere il proprio entusiasmo e spiegando ai discenti le ragioni determinanti del progredire nella capacità di leggere e di comprendere e quali risultati possa produrre, in termini cognitivi e di godimento estetico, la lettura, anche in rapporto ad altri tipi di prodotti culturali diversi dal testo scritto con i quali, in una realtà dominata dalla comunicazione digitale, giovani e giovanissimi hanno sviluppato maggiore familiarità e da cui giovani e giovanissimi sono in genere istintivamente più attratti.
- 3) *Scansione propedeutica degli interventi didattici*. La lettura dei testi sarà affrontata prendendo le mosse da quelli più semplici e confrontandosi con i quali si presume i discenti non incontrino soverchie difficoltà, in modo da incoraggiarli e stimolarli ulteriormente, coinvolgendoli con maggiore partecipazione nel programma. Si procederà poi con la lettura dei testi di maggiore difficoltà, seguendo una scansione ispirata ad un principio di gradualità, che eviti il più possibile di indebolire la motivazione e di ingenerare frustrazione e noia proponendo testi che presentano ostacoli non facilmente sormontabili e quindi mortificanti per il lettore inesperto. Occorrerà fare attenzione, insomma, a promuovere stimoli di apprendimento situabili all'interno di quella che Vygotskij definisce "area dello sviluppo prossimale", o, in altri termini, facendo attenzione che i pre-requisiti necessari a raggiungere l'obiettivo del programma perseguito ad ogni stadio siano stati con sicurezza acquisiti attraverso il lavoro condotto negli stadi precedenti.
- 4) *Analisi dei testi*. Utilizzando la griglia che ho proposto e presentato nel quarto capitolo, occorre eseguire un'analisi minuziosa di ogni testo sulle varie dimensioni che la griglia medesima contempla.

- 5) *Modellamento*. Il lavoro su ogni singolo brano sarà condotto procedendo dapprima a leggerlo a voce alta agli alunni, il più possibile utilizzando una pronuncia/dizione corretta ed interpretando con adeguata enfasi il brano (in modo che una lettura adeguatamente espressiva coinvolga maggiormente chi ascolta e concorra a favorire la comprensione del significato del testo), prima che gli alunni siano chiamati a leggerlo autonomamente. In alcuni programmi didattici, per esempio nel ROLL (che tratteremo nel dodicesimo capitolo), tale momento viene gestito da un attore professionista, ma anche un insegnante che abbia sviluppato competenze adeguate nella recitazione può svolgere questo intervento in modo proficuo. Successivamente, in riferimento ad alcuni brani, il docente illustrerà chiaramente agli alunni le loro caratteristiche, gli scopi, i passaggi salienti, i termini-chiave e le possibili difficoltà che il lettore può incontrare, esplicitando le strategie che egli stesso ha seguito ai fini della comprensione e condividendo con loro i criteri di analisi del testo applicati nell'uso della griglia, eventualmente usandone in classe una versione ridotta e semplificata. È stato dimostrato da numerose e significative ricerche, come si vedrà meglio nel capitolo 11, che tale approccio contribuisce a motivare ed incoraggiare gli allievi ed altresì permette loro di meglio appropriarsi delle strategie più idonee ed efficaci per una comprensione funzionale del testo.
- 6) *Lettura collettiva e procedimento meta-cognitivo*. In una fase più avanzata, allorché gli alunni abbiano iniziato ad impadronirsi delle chiavi strategiche per la comprensione, si chiederà loro di leggere autonomamente nuovi brani. Una volta eseguita la lettura, l'insegnante li stimolerà a riflettere a voce alta al fine di esplicitare il percorso che hanno seguito per impadronirsi del significato generale del testo, nonché gli ostacoli affrontati, e guiderà una discussione nella classe – i cui risultati salienti trascriverà su una lavagna o sulla LIM –, finalizzata a chiarire tutti i punti oscuri che il testo rivela.
- 7) *Reciprocal teaching*. Un approccio rivelatosi particolarmente fruttuoso in diverse sperimentazioni (e di cui si tratterà più estesamente nel capitolo 11) consiste nel formare coppie di alunni, che possono eventualmente variare nel corso del programma, chiedendo ad essi di leggere il testo insieme e di discuterne, attivando e favorendo così un processo di mutuo sostegno che – come mostrano i risultati di ricerche empiriche specifiche – si è rivelato di norma particolarmente fecondo. Il grado di comprensione raggiunto da entrambi i membri di ogni coppia, infatti, risulta in genere significativamente più elevato in rapporto a quello conseguito da



ciascuno di essi attraverso una lettura ed una riflessione sul testo e sulle proprie strategie di natura individuale. Il metodo del *reciprocal teaching* presenta quindi un sensibile valore aggiunto negli esiti della comprensione in rapporto alla lettura autonoma.

- 8) *Analisi collettiva del testo.* Giunti ad uno stadio più avanzato del programma, gli alunni saranno esortati a cimentarsi, dapprima guidati dall'insegnante, in un lavoro che coinvolge l'intero gruppo, poi lavorando a coppie e/o individualmente, con l'analisi di un testo, assegnando loro quale compito quello di segmentare il testo in ragione dei *topics* presenti, dopo aver identificato questi ultimi, sottolineare gli enunciati nei quali sono presenti le informazioni essenziali, ponendole così in risalto in rapporto a quelle secondarie o accessorie, individuare le parole-chiave ed esplicitarne il significato, riconoscere la tipologia testuale cui il brano è riconducibile, lo scopo e le intenzioni dell'autore, individuare i principali ostacoli alla comprensione. Occorrerà sottoporre i discenti ad un training alquanto prolungato ed impegnativo, facendoli esercitare più e più volte su brani con caratteristiche eterogenee, affinché essi possano impadronirsi delle competenze necessarie ad eseguire un'analisi fondata ed efficace del testo. Il conseguimento di tali competenze rafforzerà però significativamente la loro capacità di comprendere.
- 9) *Sviluppo della capacità di riassumere.* Questo metodo, che vanta una remota tradizione – ma veniva applicato presupponendo competenze che non erano state preliminarmente formate seguendo un rigoroso programma didattico e si basava perciò sull'implicito assunto che l'alunno potesse maturarle in forma intuitiva e quasi automatica, semplicemente attraverso un esercizio intensivo di lettura di testi di adeguato prestigio –, risulta ancora estremamente valido ai fini di migliorare le capacità di comprensione e costituisce un dato consolidato quello dell'elevata correlazione fra le performance nella lettura comprensiva e la competenza del riassumere. Quest'ultima, nel nostro programma, viene formata attraverso un percorso che conduce gradualmente ad impadronirsi dell'insieme complesso di capacità la cui applicazione comporta l'esecuzione di un buon riassunto. Alla base di quest'ultima capacità sta infatti, in primo luogo, quella, formatasi attraverso l'esercizio di analisi testuale, di segmentare il testo e separare le informazioni necessarie da quelle accessorie; occorre, inoltre, acquisire dimestichezza nella capacità di *parafrasare*, la quale presuppone un insieme di abilità più specifiche, quali, eminentemente, quella di utilizzare sinonimi (la quale, a sua volta, si fonda su un

progressivo sviluppo della padronanza del lessico) e quella di modificare, semplificandola, la tessitura sintattica. L'applicazione congiunta di queste abilità condurrà al risultato di riscrivere un testo sintetizzandone il contenuto, vale a dire riducendone l'ampiezza senza perdita di informazione rilevante e quindi senza alterarne il significato globale (e perciò senza indebolire la sua efficacia ed il suo impatto comunicativi) e, infine, senza per il possibile ridurne la qualità in termini di eleganza della prosa e valore estetico. In qualche modo, in ultima analisi, come sostenuto da diversi autori, a partire da G. BENVENUTO (1987), quella del riassumere costituisce una competenza complessa che implica tanto il complesso insieme di capacità di comprensione del testo quanto l'almeno altrettanto complesso insieme di quelle relative alla composizione scritta.

- 10) *Elaborazione e somministrazione di prove oggettive di comprensione della lettura.* In sede diagnostica, formativa e consuntiva (cioè, rispettivamente, anteriormente, in itinere e a conclusione dell'intero programma o di suoi ampi segmenti), sarà necessario avvalersi di un repertorio di strumenti, almeno in parte inevitabilmente costruiti "artigianalmente" in proprio dal docente stesso, destinati a misurare le capacità di comprensione via via acquisite dai discenti attraverso il programma realizzato, verificando i progressi compiuti e rilevando le difficoltà da rimuovere attraverso ulteriori interventi. A tal fine potranno essere impiegati, a seconda degli scopi più specifici, vari tipi di prove, in particolare T.C.L. (la cui predisposizione è stata illustrata nel sesto capitolo), *cloze test* (presentati nel settimo capitolo) e prove di riassunto, oltre ad altri eventuali strumenti finalizzati a misurare abilità linguistiche connesse, come, in particolare, la competenza lessicale e le competenze morfo-sintattiche (analisi grammaticale, analisi logica e analisi del periodo).



## Le strategie didattiche più efficaci per sviluppare le capacità di comprensione

di *Emilio Lastrucci*

### 1. Sguardo d'insieme ai metodi *evidence-based* per sviluppare le capacità di comprensione

Uno sguardo panoramico critico delle ricerche condotte allo scopo di sperimentare strategie didattiche mirate a sviluppare nei discenti le capacità di comprensione del testo nei diversi livelli scolastico-formativi, nonché di analisi condotte ad un meta-livello, al fine di valutare gli effetti di tali strategie assemblando i risultati di più ricerche, permette di identificare quelle strategie che tendono a mostrarsi come maggiormente efficaci per tali scopi. Tale rassegna può essere realizzata utilizzando repertori di ricerche e meta-analisi specificamente rivolti a questo settore di abilità. A partire dagli anni 90, infatti, molti specialisti orientati al modello della didattica sostenuta da evidenze scientifiche hanno concentrato i loro sforzi, piuttosto che nella esecuzione di nuove specifiche indagini sperimentali, osservative o correlazionali di livello primario atte a sperimentare o confrontare l'efficacia di determinato metodi, più che altro a realizzare rassegne sistematiche e meta-analisi delle numerose ricerche già svolte, al fine di meglio capitalizzare le conoscenze prodotte tramite i risultati accumulati attraverso tale messe copiosa di indagini, ciascuna condotta su campioni più o meno ampi, e valutare comparativamente l'efficacia dei metodi sottoposti a prova sperimentale attraverso una considerazione attenta di insieme di tali risultati. (DI NUOVO, 1995; PELLEGRINI E VIVANET, 2018; PELLEGRINI, 2019; CALVANI, 2011, 2012). Questo tipo di lavoro scientifico è animato, oltre che dall'intento di orientare più proficuamente la ricerca verso prospettive ulteriori, indicando piste di indagini più avanzate e sicuramente utili, anche e soprattutto da finalità pragmatiche ed applicative, essendo volto essenzialmente a definire evidenze scientifiche che sollecitino gli insegnanti a utilizzare le tecniche e gli strumenti didattici rivelatisi maggiormente efficaci, in quanto sostanziati e corroborati dalla ricerca scientifica più accreditata.

Una rassegna pressoché esaustiva e molto attenta e rigorosa (nonché estremamente aggiornata) delle rassegne sistematiche e meta-analisi delle ricerche/sperimentazioni in campo didattico al fine di mettere alla prova approcci fina-

lizzati a sviluppare le capacità di comprensione dei testi è stata realizzata da PELLEGRINI (2019). L'Autrice ha esaminato comparativamente queste indagini di secondo livello utilizzando quali fonti i principali archivi di centri di ricerca internazionali che promuovono l'istruzione informata da evidenza (*Evidence-Based Education*) (*Campbell Collaboration, Best Evidence Encyclopedia, Institute of Education Sciences, Education Endowment Foundation*), unitamente a due importanti data-base elettronici, *Education Source* ed ERIC, con l'ausilio di Google Scholar. La ricognizione era mirata a rinvenire evidenze relative a strategie singole o multiple per migliorare la comprensione dei testi.

Per quanto riguarda le strategie singole, tramite l'esame del NICHD (2000), che include l'analisi di 203 studi sperimentali riguardanti la comprensione del testo, integrato da quello di meta-analisi di altri Autori (CHIU, 1998; LEE & TSAI, 2017; OKKINGA et alii, 2018), si riscontrano sette strategie per la comprensione del testo che ottengono elevati gradi di efficacia: *consapevolezza metacognitiva, cooperative learning, organizzatori grafici, rispondere a domande, produrre domande, analisi strutturale della storia (story structure) e riassunto*.

Per quel che concerne le strategie multiple, la disamina condotta dalla Pellegrini pone in risalto tre strategie che hanno ottenuto i maggiori livelli di efficacia: il *Cooperative Integrated Reading and Composition®* (CIRC), la *Peer-Assisted Learning Strategy* (PALS) ed il *Reciprocal Teaching* (RC).

## 2. Fondamenti scientifici del metodo del *Reciprocal Teaching*

Fra questi tre approcci, l'ultimo pare rivelarsi particolarmente promettente e merita quindi un approfondimento più specifico e di essere applicato su ampia scala per verificarne l'efficacia in forma più generalizzata.

Il metodo RC, concepito da PALINCSAR & BROWM, (1982, 1984) rappresenta un vero e proprio modello didattico (CALVANI, 2019), che si fonda sul dialogo e lo scambio fra insegnante ed alunno/i e fra pari, attraverso l'applicazione di quattro strategie singole: *predicting, clarifying, questioning e summarizing*. Nella presentazione più aggiornata (PALINCSAR, 2013) questo approccio prevede dapprima l'intervento dell'insegnante, il quale esegue le diverse azioni e istruisce così gli studenti tramite il *modellamento* ed il *pensiero ad alta voce*; successivamente, una volta impadronitisi di queste tecniche, gli studenti sono chiamati a turno ad eseguire il processo, nelle sue varie fasi, in prima persona. Nel metodo RC, dunque, l'attenzione è centrata sulle capacità metacognitive ed autoregulative del discente, sviluppate, però, sulla base della guida iniziale del docente (CALVANI, 2019).

Il procedimento (e la relativa abilità che l'alunno deve sviluppare) del *predicting* consiste nel formulare ipotesi sulle parti del testo immediatamente successive a quelle lette; quella del *clarifying* nel chiarire il senso di parole, espressioni o nozioni sconosciute o sul cui significato si manifestano incertezze; quella del *questioning* nel formulare domande su diversi piani ed aspetti del testo (soprattutto collegamenti ed inferenze); il *summarizing* nel parafrasare, integrare, sintetizzare il testo, riorganizzandone il contenuto tramite la ricombinazione delle informazioni (PALINCSAR & BROWM, 1984).

Questo approccio è anche fortemente orientato a promuovere l'autonomia dello studente quale lettore attraverso il dialogo e la discussione (*socially mediated instruction*), attraverso i quali il lettore più esperto (insegnante od altro studente) fornisce supporto (*scaffolding*) a quello principiante, fino a quando quest'ultimo non diviene indipendente nel padroneggiare le singole abilità e la strategia nel suo complesso (PELLEGRINI, 2019).

Come sottolinea ancora PELLEGRINI (2019, p 92 sgg.), l'efficacia del metodo RT è certificata da numerose meta-analisi, le quali evidenziano, in generale, valori dell'*effect size* (ES) ottenuto dalle sue applicazioni particolarmente elevati.

ROSENSHINE & MASTER (1944) rilevano un ES medio pari a + 0.88 per le sperimentazioni del RT nelle quali gli strumenti di misura sono stati messi a punto dagli stessi ricercatori che hanno realizzato le ricerche e di + 0.32 in quelle in cui le misure sono state eseguite mediante prove standardizzate. Questa tendenza, pressoché sistematica, alla crescita dell'ES nelle ricerche nelle quali gli strumenti di misura sono costruiti dai ricercatori in rapporto a quelle che utilizzano strumenti indipendenti è stata osservata da numerosi studiosi e spiegata con l'argomento che evidenzia la corrispondenza dei contenuti delle prove con quelli dell'intervento didattico attuato, ciò che tende a favorire migliori risultati nel post-test da parte del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo. La meta-analisi condotta da GALLOWAY (2003), che include 22 sperimentazioni del RT, evidenzia un valore medio di ES pari a + 0.74. Quella realizzata dalla *What Works Clearinghouse* (WWC, 2010) comprende invece 5 indagini, di cui quattro mostrano un ES positivo con valori compresi fra + 0.14 e + 0.65. La vasta ed impegnativa meta-analisi di HATTIE ((2009), consistita nell' eseguire una sintesi di oltre 800 meta-analisi, allo scopo di mettere a fuoco i fattori che favoriscono in misura più elevata l'apprendimento, ha rilevato che il RT (che riguarda due meta-analisi specifiche) ottiene un ES medio pari a + 0.74. Da ultimo, lo studio di LEE & TSAI (2017) abbraccia sei ricerche realizzate fra gli anni '80 e '90 nelle quali il metodo RT era applicato a studenti con significativi ritardi nei processi di comprensione (*specific poor comprehension*) in ingresso alla quarta classe del livello primario, ha messo in luce

una notevolissima efficacia di questo approccio per questa categoria di soggetti, riscontrando un valore medio dell'ES di + 0.86.

### 3. La ricerca nazionale RC/RT

Considerando le evidenze scientifiche riscontrate attraverso le rassegne condotte dai ricercatori membri dell'Associazione, anche a scopo propedeutico, nel corso dell'anno scolastico/accademico 2018-2019 SApIE (cfr. cap. 3) ha organizzato e realizzato una ricerca sperimentale (denotata con la sigla RC/RC), la cui pianificazione ha avuto avvio alla fine del 2016, finalizzata a testare l'efficacia di un metodo per lo sviluppo delle capacità utili alla comprensione del testo, incentrato sull'approccio RT e sulla focalizzazione sulla dimensione meta-cognitiva nel processo di comprensione, su un campione nazionale di bambini frequentanti la quarta classe della scuola primaria. Tale campione, di tipo ragionato (*judgement sample*), include 51 classi quarte, per un totale di 1043 soggetti (590 inseriti nel gruppo sperimentale e 453 in quello di controllo). Il Comitato Scientifico della ricerca (improntata ad un disegno sperimentale "classico", ma integrata anche da alcune analisi di tipo qualitativo<sup>2</sup>) è stato composto da studiosi afferenti ad otto diversi atenei italiani, ciascuno dei quali ha costituito una sede locale e di cui sette hanno selezionato un sotto-campione dell'indagine relativo all'area territoriale di riferimento della sede universitaria.

Ogni unità di ricerca è stata coordinata da un docente dell'ateneo locale coadiuvato da alcuni collaboratori, i quali hanno, in particolare, eseguito la somministrazione delle prove di ingresso e di uscita, seguito la sperimentazione nelle classi ubicate nell'area territoriale di riferimento e contribuito alla formazione iniziale ed in itinere degli insegnanti e dirigenti scolastici coinvolti nella sperimentazione (diretta dal coordinatore dell'unità). Alcune sedi hanno assolto, inoltre, incarichi specifici nella realizzazione dell'indagine. Le sedi partecipanti ed i relativi gruppi di ricerca, nonché i principali incarichi specifici, sono elencati di seguito.

- Università di Roma Tre: L. Chiappetta Cajola, A. L. Rizzo e M. Traversetti (coordinamento e disabilità cognitive).
- Università di Firenze: A. Calvani, L. Menichetti (impianto scientifico e progetto sperimentale).

---

<sup>2</sup> Cfr. E. LASTRUCCI, 2019, p. 377 sgg.

- Università della Basilicata: E. Lastrucci, A. Pascale, M. R. Pascale, S. Tortoriello.
- Università della Calabria: A. Valenti, L. Montesano, P. Iazzolino, S. Sapia.
- Università di Modena e Reggio Emilia: R. Cardarello, C. Bertolini, A. Pinus, A. Vezzani.
- Università di Palermo: A. La Marca, F. Anello, L. Longo, E. Gülbay, V. Di Martino.
- Università di Parma: D. Robasto, A. Giacomantonio, F. Degli Andrei, C. Graziani.
- Università di Salerno: A. Marzano, R. Vegliante, S. Miranda, M. De Angelis, C. Torre, M. G. Santonicola, F. Attanasio, P. Carlucci.

I materiali di lavoro (quaderni dell'insegnante e dell'alunno) e le prove di ingresso ed uscita sono stati elaborati all'interno del gruppo di ricerca.

L'ampiezza dell'effetto del trattamento sperimentato nel corso dell'indagine è stata calcolata utilizzando l'indice di Cohen (1988; SAWIŁOWSKY, 2009), che analizza la differenza fra le medie dei risultati conseguiti dai due gruppi tenendo conto anche dell'ampiezza della dispersione (Std. Dev.), cosicché l'effetto risulta maggiore proporzionalmente ad una minore dispersione, vale a dire ad una maggiore omogeneità interna ai gruppi. Le prove somministrate allo scopo di misurare l'ES sono le seguenti: *Summary Qualitative Assessment* (SQA, prove di riassunto corrette da coppie di valutatori in forma indipendente), che registra un ES = 0.53, e il *Summarizing Test* (prova strutturata che verifica la capacità degli alunni di identificare i *topics* del testo, considerata quale requisito propedeutico all'elaborazione di una sintesi efficace), che registra un ES = 0.26. Il pre-test comprendeva inoltre una Prova di Significato Verbale (PSV) ed un questionario sulla meta-cognizione (QMeta)<sup>3</sup>.

L'indagine RC/RT rientra in un programma più ampio di ricerche promosse da SApIE e dal gruppo di studiosi italiani (afferenti ad oltre dieci atenei) che ne dirigono la struttura, fondata da Antonio Calvani, programma identificato come *Progettazione orientata al miglioramento visibile* e che include altri due progetti, una ricerca sul potenziamento delle capacità logiche, da realizzare nell'anno scolastico/accademico 2019-2020 ed una sull'apprendimento dell'alfabeto, da realizzare nel 2020-2021.

Come ha evidenziato Calvani, al termine della sperimentazione RC/RT, "integrando le evidenze internazionali e i risultati locali si dovrebbe pervenire ad

---

<sup>3</sup> Cfr. L. MENICHETTI, 2019, pp. 217-246.



una sintesi di conoscenza contestualizzata sul problema affrontato, tradotta in un modello di intervento esplicitato, di cui si possano facilmente riconoscere la meccanica interna, le componenti fondamentali e le possibili varianti, corredato anche degli avvertimenti necessari per un suo utilizzo su vasta scala (modello *benchmark*)”. Gli esiti di questa ricerca rappresentano anche “un esempio di come la ricerca possa operare in questa nuova direzione, affrontando un problema rilevante, selezionando la pista ritenuta preferibile sulla base delle evidenze disponibili, adattandola e sperimentandola poi nel contesto nazionale, per indicare un modello didattico efficace, trasparente e riproponibile in tutte le scuole interessate” (CALVANI, 2019, p. 37).

## Il metodo ROLL

di Emilio Lastrucci

### 1. La rete ed il modello ROLL

Il ROLL (*Réseaux des Observatoires Locaux de la Lecture* – Rete degli Osservatori Locali della Lettura<sup>4</sup>) nasce tra il 1995 ed il 1996 per iniziativa di un gruppo di ricercatori (soprattutto linguisti), dirigenti/responsabili del sistema scolastico ed insegnanti facenti capo ad Alain Bentolila<sup>5</sup>, docente dell'Université Descartes di Parigi, con l'obiettivo generale di prevenire l'analfabetismo. La Rete si è poi sviluppata in forma sempre più estesa sul territorio francese, mettendo gradualmente a punto una strategia mirata a semplificare la comprensione del testo da parte degli alunni, attraverso l'utilizzo di un set di strumenti flessibili, atti a differenziare gli interventi didattici finalizzati a sviluppare la comprensione adattandoli al profilo specifico di ciascuno allievo.

Come viene affermato in un documento programmatico diffuso dalla Rete, «prima ancora di costituire una risorsa documentale, ROLL si propone come una filosofia educativa fondata sulla volontà di permettere a tutti gli studenti di riuscire. Questa filosofia implica un atteggiamento dell'insegnante basato sulla gentilezza e al tempo stesso sull'esigere». Il modello si basa su una pedagogia della comprensione del testo scritto che coinvolge tutte le discipline, per mezzo dell'attivazione di un laboratorio della comprensione del testo (*Atelier de Compréhension de Textes, ACT*).

---

<sup>4</sup> Cfr. <https://www.roll-descartes.fr/> [18/06/2018].

<sup>5</sup> Il linguista francese, di origine algerina, consigliere scientifico dell'Agenzia nazionale per la lotta all'analfabetismo, ha concentrato le sue ricerche soprattutto sull'analfabetismo degli adulti e la sua prevenzione, nonché sull'apprendimento della lettura nell'infanzia e la comprensione dei testi. Fra le sue opere principali cfr., in part., *Methodes de lecture*, Paris, Nathan, 1998; *L'Atelier de lecture*, Paris, Nathan, 2005, oltre ai vari manuali per l'apprendimento del francese, sia come lingua materna sia come lingua straniera. Alcuni suoi lavori hanno trovato diffusione anche in Italia, in particolare *La parola contro la barbarie. Insegnare ai nostri bambini a vivere insieme*, Vita e pensiero, 2007. Il suo lavoro di elaborazione e diffusione del metodo ROLL è stato sin dalle prime fasi affiancato da quello di altri ricercatori, in particolare Jean Mesnager (cfr. in part. *L'Atelier de lecture. Evaluation aide à la remédiation*, Paris, Nathan, 2005), Bruno Germain e Paul Benaysche. Quest'ultimo è stato incaricato, in particolare, di rappresentare il gruppo di coordinamento scientifico della Rete e promuovere il modello ROLL nell'ambito del progetto "Prevenir l'illettrisme" (cfr. § 2 del presente capitolo).

Il laboratorio, alla cui conduzione gli insegnanti vengono opportunamente formati, segue un programma che a questi ultimi viene chiesto di osservare rigorosamente e scrupolosamente ed il quale prevede interventi specifici della durata di un'ora due volte a settimana. Obiettivo propedeutico (analogo a quello del programma RC/RT) è quello di rendere gli alunni consapevoli dell'importanza del leggere, della complessità del processo della lettura/comprendimento e delle difficoltà che questo può comportare. I discenti lavorano in piccoli gruppi, composti di circa dieci allievi, i quali siedono tutti intorno allo stesso tavolo, oppure in un'aula nella quale i banchi sono disposti a ferro di cavallo.

Il programma prescrive l'esecuzione di alcune valutazioni formative nel corso dell'anno scolastico (oltre a quella diagnostica preliminare allo svolgimento del percorso), finalizzate a delineare (e poi aggiornare) il profilo di ogni studente e definire, per ciascuno di essi, le specifiche attività di perfezionamento necessarie all'attuazione di un programma di lavoro individualizzato.

Negli ultimi anni è stato approntato uno specifico software, che, implementato su personal computer dotati di una serie di periferiche specificamente adattate al programma ROLL (l'intera dotazione hardware + software viene denominata *Machine à lire* ed è stata collaudata nel 1913 e poi progressivamente perfezionata), consente di gestire gli interventi individualizzati attraverso una procedura meccanizzata, che fornisce via via agli insegnanti lo stato di avanzamento del processo di apprendimento della lettura e di acquisizione delle capacità di comprensione di ciascun alunno, accertando il conseguimento degli obiettivi e gestendo in larga parte autonomamente gli interventi conseguenti (mediante la selezione di materiale di lettura ulteriore nel cospicuo repertorio di testi, anche in versione audio, annesso all'applicazione da sottoporre all'alunno) ed in altra parte suggerendo al docente gli interventi da realizzare negli stadi successivi del programma con l'intero gruppo di alunni.

## **2. Il Progetto Erasmus Plus “Prevenir l'illettrisme”**

In seguito all'evidenziarsi di un complesso di problemi connessi all'alfabetizzazione funzionale – in particolare il riscontro di un incremento dell'analfabetismo di ritorno nelle aree rurali del territorio francese (soprattutto l'Haute de France) e il decremento delle performance degli studenti delle scuole francesi misurato attraverso le rilevazioni OCSE-PISA nel corso dell'ultimo decennio – il Ministero dell'Educazione francese ha deciso di adottare in forma più incisiva ed estesa strategie per rinforzare le capacità di comprensione dei testi, mediante

l'elaborazione di un massiccio programma di interventi da attuare, attraverso stadi progressivi, nelle scuole primarie ed in alcune classi del collège.

Tale progetto è stato inquadrato sin dall'origine in una prospettiva di cooperazione internazionale, prevedendo anche di verificare l'adattabilità del metodo ad altre lingue e contesti nell'area europea e mediterranea, nonché di avvalersi della consulenza di specialisti ed esperti stranieri (fra i quali figurano lo scrivente ed altri studiosi italiani, incluso R. Spiezia).

In tale direzione, la prima fase, avviata nel 2017, consiste nello sperimentare e perfezionare il modello attraverso un progetto (co-finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Programma Erasmus +), denominato “*Prevenir l'illettrisme par l'innovation pédagogique et la coopération avec les familles*” realizzato in partnership con istituzioni accademiche e scolastiche di altri Paesi che presentano anch'essi aree particolarmente a rischio, in quanto rivelano condizioni di retroterra di deprivazione ed arretratezza analoghi a quelli delle regioni della Francia con più elevato tasso di analfabetismo funzionale e/o di ritorno. Al progetto, attualmente in corso di svolgimento, partecipano istituzioni di quattro Paesi: Francia (*Inspection Académique de l'Oise*, che svolge il ruolo di coordinamento e di pilotaggio tecnico e finanziario, Italia (Università della Basilicata, che svolge il compito di elaborare protocolli e strumenti di valutazione e di coordinare sul piano scientifico, in collaborazione con l'équipe di Bentolila, il modello pedagogico-didattico su cui si fonda il progetto<sup>6</sup>; USR del Piemonte, incaricato di predisporre e mettere in opera le strumentazioni e le applicazioni informatico-telematiche per la realizzazione del progetto e più in generale ai fini dell'utilizzo della piattaforma ROLL in tutti i contesti linguistico-nazionali), Romania (Inspectoratul Scolar Judetean Braila, incaricato di redigere un repertorio di buone pratiche volte a contrastare l'analfabetismo nel panorama internazionale e di studiarne la generalizzabilità ed esportabilità) e Turchia (KONYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ, cui è affidato, in particolare, il compito di approfondire le forme di adattamento del ROLL, nonché la creazione/messa in opera di dispositivi di cooperazione fra scuola e famiglia per rafforzare l'alfabetizzazione e la comprensione dei testi, oltre che di suggerire e mettere a punto le forme e gli strumenti più efficaci di divulgazione della metodologia)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Cfr. <http://erasmus-illettrisme.fr/roll-riorse-it-basilicata/>.

<sup>7</sup> Per una presentazione sintetica ed esemplificativa del progetto e della metodologia ROLL in lingua italiana si può consultare il sito <http://erasmus-illettrisme.fr/wp-content/uploads/2019/06/ROLL-IT-USR-PIEMONTE-CPIA2AL-UDALAVORO-La-filanda-NARA-B1-PROF.pdf>. Per una presentazione più ampia ed articolata, in lingua francese, si consulti invece il sito ufficiale del progetto <https://erasmus-illettrisme.fr/>.

Sino al momento presente la diffusione della metodologia ROLL attraverso questo progetto ha prodotto riscontri sostanzialmente positivi, ma si tratta di una fase pilota che non permette di ricavare evidenze scientifiche consolidate, le quali necessiteranno di sperimentazioni su campioni ampi e rappresentativi, che ci si ripromette di attuare in fasi successive alla conclusione del progetto Erasmus+.

## Sviluppare le competenze di *Digital Reading* in ambienti educativi

di Angela Pascale

### Premessa

L'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD, 2013) afferma che ci sono competenze di base, dette *key information-processing competencies*, riguardanti l'interesse, l'attitudine e l'abilità degli individui ad utilizzare in modo appropriato gli strumenti socioculturali, in particolare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (di seguito TIC), per gestire, integrare, valutare e accedere alle informazioni, costruire nuove conoscenze e comunicare con gli altri, al fine di partecipare più efficacemente alla vita sociale. Queste competenze rappresentano, quindi, una necessità non solo di tipo tecnico, ma soprattutto sociale e culturale, in quanto possono influenzare la consapevolezza politica, la partecipazione attiva e responsabile alla vita pubblica di tutti noi.

La rilevanza e la complessità di tali nuove e ormai imprescindibili competenze richieste ai cittadini/lettori dell'era digitale sollecitano un'attenta riflessione sull'apprendimento della lettura collegato allo sviluppo del pensiero critico e sulle tecniche di intervento finalizzate alla comprensione dei testi online.

Gli studi sulla lettura online e sulle implicazioni cognitive e operative coinvolte in questa diversa forma di elaborazione dei testi mettono in luce che le strategie di lettura tradizionali sono necessarie, ma non sufficienti per navigare con esito positivo e per dare un senso ai contenuti online. LEU et. al. (2008) sostiene che occorrono nuove abilità per portare avanti il processo di lettura e comprensione online e, in particolare, osserva che tale processo è caratterizzato dalla capacità di saper rispondere a domande, di localizzare, valutare, sintetizzare e comunicare le informazioni. In questo modo la lettura diventa un processo di costruzione della conoscenza guidato dai percorsi di navigazione. Inoltre, i lettori inseriti nel contesto informativo e comunicativo del Web sono portati ad utilizzare strategie di ragionamento deduttivo più complesse, che rendono fondamentalmente diverso il processo di costruzione del significato.

Da un punto di vista prettamente teorico, quando gli studenti sono impegnati in un'attività di apprendimento, la lettura e la comprensione di informazioni contenute nelle mail, nei blog, nei social network e, in generale, nel Web pre-

suppongono l'utilizzo bilanciato di abilità tradizionali per la lettura e la comprensione del testo (AFFLERBACH E CHO, 2009) e di abilità specifiche, quali il saper ricercare, selezionare, estrarre, comprendere e condividere le informazioni scaturite dalla navigazione in Rete (COIRO, 2005). In tale contesto, lo studente si trova dinanzi ad un continuo e complesso processo decisionale, auto-regolato, durante il quale deve pianificare molte azioni, ad esempio fissare gli obiettivi della lettura, scegliere tra differenti link e varie tipologie di testo, così come gestire diverse modalità di interazione con le informazioni; tutto ciò produce un cambiamento nella natura stessa del processo di lettura (COIRO e DOBLER, 2007).

Senza dubbio il tema delle competenze digitali chiama in causa la scuola e la sua identità per le scelte significative che questa deve compiere riguardo a problemi fondamentali come quelli relativi alla natura delle alfabetizzazioni su cui deve fondarsi. Il ruolo della scuola, infatti, è cruciale per lo sviluppo delle competenze digitali, che si possono sintetizzare come competenze di “*Digital Reading, Writing and Arithmetic*”, rivisitando il vecchio “leggere scrivere e far di conto” in versione moderna. Come sostiene MAKNOUZ (2016, p. 15), “(...) Finora la scuola ha considerato queste competenze marginali, forse scontate, ma è corretto sollecitare e sensibilizzare i docenti ad inserire, in forme didattiche nuove, «il curriculum Internet nella didattica»”.

A partire da questa realtà, in cui la lettura mediata dalle nuove tecnologie (*Digital Reading*) riveste un ruolo chiave, si propongono dei modelli orientati alla progettazione di strumenti di apprendimento innovativi, maggiormente aderenti agli attuali bisogni formativi, con l'obiettivo di ricercare strategie volte a migliorare le abilità degli studenti nella comprensione del testo tradizionale, ma anche di incentivare un attento studio degli aspetti metodologici e tecnologici del processo di lettura e comprensione online.

## **1. Utilizzare le TIC nei processi di apprendimento**

Le TIC stanno trasformando tutti gli aspetti della nostra vita e della nostra civiltà. Il mutamento che stiamo vivendo è globale e profondo, per questo richiede una profonda riflessione sul grado di consapevolezza che questo modo di comunicare porta con sé e in che misura può contribuire allo sviluppo della conoscenza.

Ormai è sempre più esplicito e marcato il contrasto tra i sistemi tradizionali di produzione/riproduzione delle conoscenze e la democratizzazione dell'accesso alla conoscenza aperta dalle TIC. Da un lato vi è il sapere, patrimonio di un ceto professionale che decide le modalità di erogazione di quel sapere agli altri e

come valutarne i risultati, dall'altro la conoscenza, "erogata" da Internet, diventa circolare, con un continuo scambio e confronto tra pari. Di conseguenza si manifesta il passaggio dal sapere "unidirezionale" (da uno a molti) ad un sapere "circolare" e "pluridimensionale" (da molti a molti) (PASCALÉ, 2017a). La potenza delle nuove tecnologie si ravvisa principalmente in ciò che esse producono nelle relazioni tra gli esseri umani, nella creazione di un dominio consensuale e cooperativo, nel favorire la collaborazione e il dialogo al fine di valorizzare stili ed esigenze individuali. La nuova cultura digitale, infatti, genera l'affermarsi di uno stile comunicativo orientato all'interazione, alla produzione di contenuti e alla condivisione della conoscenza.

Le indagini sull'uso dei nuovi media da parte dei giovani sottolineano soprattutto la comparsa di una cultura della partecipazione, della condivisione delle competenze e delle conoscenze. Gli esiti delle ricerche sui *New Millennium Learners* (NML), svolte da OECD-CERI a partire dal 2007, finalizzate ad analizzare i comportamenti di apprendimento e gli stili cognitivi degli studenti del nuovo millennio, hanno permesso per la prima volta di affermare, sulla base di presupposti fondati e dati comparati a livello internazionale, che le tecnologie digitali modificano in termini positivi l'apprendimento e aumentano le potenzialità di relazioni sociali e cognitive dei cosiddetti *nativi digitali* (PRENSKY, 2001). Inoltre, analizzando i comportamenti dei giovani che utilizzano i media digitali in contesti informali (ad es. l'ambiente domestico) e le implicazioni che se ne possono trarre dal punto di vista dell'apprendimento, il cambiamento più rilevante evidenziato dagli studi del settore è il passaggio da un atteggiamento prevalentemente "consumistico" ad uno partecipativo e costruttivistico.

In tale direzione si orientano anche i risultati della ricerca svolta al *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) da HENRY JENKINS (2009), direttore del *Comparative Media Studies Program*, secondo cui almeno un terzo degli adolescenti che usa Internet condivide con altri il contenuto delle sue azioni. Questo favorisce, in particolare, il conseguimento di obiettivi che l'educazione formale non sempre riesce a raggiungere efficacemente, come l'espressione artistica, la creatività, l'immaginazione, l'impegno civico, la produzione personale, lo scambio con altri, la discussione aperta, ecc. In effetti, i membri di queste comunità virtuali possono o non possono incontrarsi fisicamente, ma si frequentano assiduamente e si conoscono tra loro perfettamente. In generale sono convinti che la loro produzione abbia un valore e stabiliscono, a vari livelli, forme diverse e nuove di connessione sociale.

L'attuale società, dunque, è profondamente cambiata rispetto a quella in cui si è sviluppato inizialmente il tradizionale modello di insegnamento-apprendi-



mento; in particolar modo, la diffusione di Internet ha modificato radicalmente la distribuzione e l'acquisizione del sapere; oggi, infatti, in contesti formativi, il docente non viene più considerato come "unica" fonte dell'informazione e la conoscenza ha un carattere situato, ancorato al contesto concreto, è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto. In ottica costruttivista, si valorizzano l'autonomia progettuale, le strategie metacognitive, la costruzione del significato, l'alternanza dei ruoli; si possono utilizzare tecnologie quali l'ipertestualità e gli ambienti di comunicazione in Rete.

Proprio a seguito dell'introduzione dell'accesso alla Rete nella didattica, in molte scuole, di diversi ordini e gradi, si sono diffuse modalità innovate di insegnamento-apprendimento, legate anche ad una riorganizzazione degli spazi e degli arredi d'aula, al fine di permettere la combinazione dell'uso delle tecnologie (nuove e tradizionali) con il lavoro individuale o di gruppo (per piccoli gruppi, con il gruppo classe) (LOMBELLO, 2017). In questi contesti metodologici, l'insegnante assume il ruolo del facilitatore, del mentore e gli allievi il ruolo di co-costruttori dei saperi, di co-creatori di testi, in una collaborazione pari-pari, nel clima tipico del *cooperative learning* (ELLERANI P. e PAVAN D., 2003; LASTRUCCI e PASCALE, 2012; LASTRUCCI e PASCALE 2010; PASCALE, 2011; SLAVIN, 1990).

"La creazione di un'aula virtuale (...) mediante specifici applicativi sempre più evoluti e ricchi di funzioni che riproducono – e talora arricchiscono – le interazioni orizzontali (fra alunni membri del gruppo) e verticali (fra insegnanti e alunni) in presenza (...) rappresenta un'opportunità ricca di vantaggi ed effetti positivi sull'apprendimento come sulla motivazione dei discenti, consentendo, attraverso una connessione multi-molti virtualmente ininterrotta, un continuo scambio di stimoli e sollecitazioni, materiali e prodotti, nonché il confronto e la cooperazione, il mutuo supporto fra pari, il tele-lavoro di gruppo, la verifica ed auto-verifica degli apprendimenti e molto altro, permettendo, peraltro, di partecipare alle attività anche a chi, per qualunque motivo, fosse temporaneamente impedito a parteciparvi in presenza" (LASTRUCCI, 2019, p. 87).

Come afferma LOMBELLO (2017, pp. 117-118), "la metodologia attuata in questi contesti è, fondamentalmente, quella dell'ancoraggio delle attività didattiche a situazioni *significative* per gli allievi, del confronto-discussione-negoziato di specifici contenuti nel lavoro collettivo e per gruppi, del *problem posing/solving*, di una progettazione che garantisca il diritto alla differenza, il rispetto dei diversi stili cognitivi, la considerazione della partecipazione periferica legittimata, fino al raggiungimento della competenza/abilità/conoscenza prefissata, grazie anche al sostegno (*scaffolding*) del docente o dei compagni più capaci".

Tale metodologia, dunque, è quella che assume la centralità e la valorizzazione del protagonismo dell'allievo. In particolare, nella *Flipped Classroom* (BERGMANN J. e SAMS A., 2012; 2014), modello didattico che, com'è noto, prevede il "capovolgimento" del tradizionale modello di insegnamento-apprendimento, è il tempo domestico quello maggiormente dedicato all'appropriazione delle conoscenze da parte dell'allievo. La partecipazione alla lezione, svolta in classe dal docente, continua, infatti, nel tempo post-scolastico, grazie all'accesso, da parte dell'allievo, alle risorse informative e della conoscenza messe a disposizione dal docente stesso (videoregistrazione della lezione, slide, testi in formato elettronico, ma anche pagine di testi cartacei). Il giorno seguente si utilizza il tempo scolastico per sciogliere i dubbi, rispondere alle domande irrisolte a casa, per la discussione, il confronto, la riflessione, l'ulteriore ricerca effettuata grazie a nuove risorse informative, la rinegoziazione dei risultati anche su suggerimento del docente e lo svolgimento di esercizi per fissare le relative competenze (LOMBELLO, 2017; MAGLIONI M. e BISCARO F., 2014; PASCALE, 2017b).

“Ciò che si intende privilegiare è la valorizzazione del lavoro collaborativo tenendo conto, al contempo, dei diversi stili di apprendimento, dell'imparare facendo (di deweyana memoria), dell'utilizzazione della capacità di metacognizione nel processo d'apprendimento, dell'imparare a imparare” (LOMBELLO, 2017, p. 118).

Si evince, dunque, che nei due momenti previsti dal metodo *Flipped Classroom* – “lezione a casa” e “compiti a scuola” – l'insegnante e gli allievi interpretano nuovi e differenti ruoli rispetto a quelli tradizionali. Di conseguenza, in questo modello di scuola cambia radicalmente la figura dell'insegnante che non è più il depositario delle conoscenze, ma diventa colui che insegna “come fare a sapere”, non possiede solo informazioni, ma vede collegamenti e connessioni tra le informazioni che lo studente non riesce a cogliere. Un facilitatore, quindi, nel difficile processo che può essere l'apprendimento. Inoltre, come evidenziano Maglioni e Biscaro (2014, p. 13): “C'è una competenza non immediatamente evidente dall'esterno, specifica e unica dell'insegnante, che non può essere sostituita da nessuna tecnologia moderna: l'insegnante è anche educatore”. Le nuove tecnologie, dunque, vengono utilizzate per creare “ambienti di apprendimento educativo”, nei quali gli alunni, collaborando tra loro e con i docenti, possono procedere alla costruzione delle loro conoscenze, alla formazione delle loro capacità e alla maturazione dei loro atteggiamenti.

I presupposti teorici che fanno da sfondo agli ambienti di apprendimento sostenuti dalle TIC e orientati a pratiche collaborative, tra cui certamente si distingue la metodologia del *cooperative learning*, sono riconducibili, come già

detto, a paradigmi di matrice costruttivista che, alla fine degli anni '90, hanno determinato una svolta significativa nella storia della conoscenza. Il Costruttivismo, infatti, mettendo in discussione i tradizionali modelli razionali e lineari di stampo comportamentista, costituisce un apparato teorico di più ampio respiro, che permette di rivalutare il ruolo prioritario ed attivo del soggetto che conosce. Il suo approccio antropologico e sistemico alla conoscenza non tarda a diventare la cornice teorica di nuovi modelli di apprendimento, improntati alla collaborazione, all'interazione, al confronto e, quindi, alla costruzione di nuovi significati del mondo. In questa visione le TIC, da mero supporto per la collaborazione, si trasformano in vere e proprie tecnologie cooperative in grado di promuovere la condivisione del sapere e le Reti esaltano tali attività: nasce così il *Computer Supported Cooperative Work/Learning* (CSCW/CSCL), un campo di ricerche sull'utilizzo e l'efficacia delle tecnologie informatiche nel lavoro di gruppo, la cui attenzione verte principalmente sugli aspetti della cooperazione e sulle dinamiche dell'apprendimento collaborativo in Rete (CALVANI, FINI e RANIERI, 2010).

Evidenziando la visione costruttivista dell'apprendimento collaborativo, si riesce a cogliere la portata del nuovo impianto e il ruolo strategico delle TIC in campo educativo: la potenzialità di indurre significativi miglioramenti nell'apprendimento degli allievi, mediante modalità multimediali e democratiche di costruzione della conoscenza. La ricerca scientifica, a tale riguardo, restituisce un quadro molto complesso. L'universo dei *nativi digitali* (PRENSKY, 2001), infatti, è sfaccettato e multiforme, basti pensare alla varietà di denominazioni che vengono utilizzate per definirli: *Net Generation*, *Generation Y*, *Millennials*, *Generation Next*, ecc. La generazione digitale che oggi frequenta la scuola manifesta atteggiamenti del tutto diversi da quelli delle generazioni precedenti rispetto all'apprendimento e alle conoscenze. Questa popolazione, infatti, naviga nel mondo digitale con naturalezza, utilizzando tutti gli strumenti messi a disposizione dalla Rete, in maniera informale e autonoma, senza tenere conto delle regole e dei codici che governano l'acquisizione delle conoscenze nel contesto scolastico tradizionale. Tali processi cognitivi e sociali, il cui rendimento dal punto di vista degli apprendimenti non formali è innegabile, andrebbero valorizzati anche e soprattutto in contesti formali, per potenziare e migliorare l'apprendimento scolastico.

Un ulteriore aspetto da considerare è costituito dalle *nuove competenze* che i ragazzi possono acquisire grazie a forme di apprendimento supportate dal digitale. In un ambiente di apprendimento caratterizzato da una didattica attiva, infatti, gli studiosi concordano nell'inquadrare il focus non tanto sugli strumenti, bensì proprio su tali competenze. La tecnologia è in questo senso aumentativa,

poiché facilita l'autorialità dei ragazzi: li pone di fronte a una sfida e offre loro la possibilità di esprimere tutta la creatività di cui dispongono. L'inclusione degli strumenti digitali nel processo di apprendimento rappresenta, in tal senso, certamente un valore aggiunto con cui l'esperienza dell'apprendimento si arricchisce.

A questo proposito, LASTRUCCI (2019, p. 83) afferma che “una pedagogia dei media dovrebbe non tanto e non già insegnare ad utilizzare i *device* e gli applicativi che essi supportano (finalità che si rivela per principio fallace, nella misura in cui, sul piano tecnico, l'asimmetria di competenze che generalmente si dà nei processi di apprendimento/insegnamento viene in questo caso, nella generalità delle situazioni, praticamente ribaltata nel rapporto fra nativo digitale ed adulto, per quanto quest'ultimo possa aver acquisito familiarità con il mezzo), bensì promuoverne la consapevolezza, attraverso la formazione di un atteggiamento critico nel loro uso e la conoscenza piena dei codici più nascosti che ne regolano l'uso”. Inoltre, egli continua aggiungendo che “(...) la *media education* dovrebbe mirare a fornire ai discenti gli strumenti critici atti a garantire l'efficacia dei percorsi di conoscenza realizzati attraverso la navigazione in Internet: insegnare a controllare scrupolosamente l'attendibilità delle fonti, usando un repertorio di accorgimenti e cautele sempre più necessari navigando in un mare magnum disseminato di «mine vaganti» fatte di errori, inesattezze, approssimazioni e vere e proprie «bufale», che risulta molto difficile identificare e smascherare se non si è adeguatamente attrezzati di strumenti di controllo e di consapevolezza critica”.

Parlare di un uso consapevole, strategico ed efficace, delle tecnologie significa, quindi, pensare che per fare innovazione servano tanto le competenze specifiche da parte dei docenti quanto la disponibilità di contenuti digitali, poiché non sono sufficienti né una generale predisposizione degli insegnanti, né la sola “presenza” della tecnologia nella didattica (PASCALE, 2017b). L'introduzione delle TIC in classe significa certamente una diversa organizzazione dello spazio e del tempo scolastico, ma soprattutto implica un cambiamento di strategia. Solo il docente che conosce i suoi studenti e i loro linguaggi instaura una relazione significativa e riesce, così, a ottenere importanti risultati di apprendimento. È l'intelligenza umana che impiega le tecnologie in modo funzionale alla costruzione di un ambiente classe più motivante, accogliente, coinvolgente dal punto di vista fisico e relazionale, poiché non c'è tecnologia, per quanto avanzata, che possa sostituirsi al docente e alle sue capacità di relazione.

Anche MARC PRENSKY, uno dei maggiori esperti del settore, oltre che inventore e divulgatore dei termini “nativo digitale” e “immigrato digitale” (2001), sostiene che le tecnologie possono incidere sui processi cognitivi sottesi agli apprendimenti, come nel caso dei contenuti a forte impatto emotivo, che inter-

feriscono sulla capacità di ricordare (2010). Gli studenti, infatti, hanno vissuti e rappresentazioni mentali rispetto alle tecnologie che condizionano il loro approccio con la scuola e con l'apprendimento: in particolare, manifestano un certo disagio rispetto alle tradizionali lezioni frontali, prediligendo la creazione e la produzione di materiali con gli strumenti del loro tempo. Questo sicuramente consente di stimolare e sviluppare una serie di importanti competenze definite da ROBIN (2006) *literacy skills*, ovvero abilità di ricerca delle informazioni, di scrittura, di organizzazione, tecnologiche, interpersonali, di problem solving e di valutazione, tra cui si collocano, a pieno titolo, anche le competenze relative alla lettura e alla comprensione dei testi digitali.

## 2. *Le competenze di Digital Reading*

Dagli anni Novanta ad oggi, lo sviluppo di nuove testualità, nuovi *device*, supporti e formati hanno prodotto una trasformazione profonda dell'esperienza di lettura. Poiché il mezzo digitale consente di effettuare con più facilità una relazione trasversale tra vari testi, i lettori hanno molta più probabilità di trovarsi ad attraversare diverse tipologie testuali in un singolo episodio di lettura. Di conseguenza, viene loro richiesta una capacità di organizzazione delle informazioni unitamente all'integrazione delle stesse, definita come il completamento e il confronto fra informazioni provenienti da vari generi testuali. Tutto ciò implica sofisticate abilità di lettura e tale contesto, caratterizzato dalla crescente diffusione della lettura online, chiama i ricercatori ad interrogarsi sui punti di forza e di debolezza, sulle prerogative e anche sui rischi della cosiddetta *Digital Reading* (lettura digitale).

Le attuali pratiche di lettura, diffuse soprattutto fra i più giovani e conseguenti alla fenomenologia ipertestuale presente in Internet, non può che portarci a cogliere importanti trasformazioni nelle modalità di utilizzo, riflessione e comprensione dei testi in Rete (LEU et al., 2007), così come a riconoscere la rilevanza che la lettura online sta gradualmente acquisendo insieme all'utilizzo sempre più ricorrente del Web tanto come medium di comunicazione quanto come fonte di informazione (UNESCO, 2005; OECD, 2011). Saper ricercare, valutare criticamente e comprendere ipertesti nell'ambiente multimodale della Rete rappresentano nuove *literacies* che integrano l'attuale competenza alfabetica e riscrivono la definizione stessa di cosa significhi, oggi, *saper leggere*, rendendola più complessa. Ne consegue l'importanza di riflettere, a livello sia teorico sia applicativo, sui nuovi bisogni formativi del lettore e sulle possibili implica-

zioni per l'istruzione, con la consapevolezza della difficoltà implicita nell'avere a che fare con un concetto di alfabetizzazione sempre più caratterizzato da una "natura deittica", poiché strettamente legato ai rapidi cambiamenti di un contesto tecno-socio-culturale in perenne evoluzione (LEU et al., 2013).

Le ricerche condotte sulla lettura online hanno messo in rilievo che, per comprendere e fruire dei materiali in Rete, si rende necessario il potenziamento di competenze (COIRO e DOBLER, 2007; COIRO, 2009, 2011; LEU et al., 2007) che rimandano a pratiche sociali, a disposizioni, all'uso di strategie che permettano di sfruttare appieno le potenzialità dei nuovi strumenti di comunicazione (LEU et al., 2013). La capacità di leggere testi elettronici comporta, quindi, lo sviluppo di una gamma più ampia di competenze rispetto a quelle necessarie per i testi cartacei. Infatti, i lettori inseriti nel contesto informativo e comunicativo del Web sono portati ad utilizzare strategie di ragionamento deduttivo più complesse, che rendono fondamentalmente diverso il processo di costruzione del significato. Occorrono, dunque, nuove abilità utili al processo di lettura e di comprensione online, in particolare, la capacità di saper rispondere a domande, di localizzare, valutare, sintetizzare e comunicare le informazioni (LEU et al., 2008). L'attivazione di conoscenze pregresse, le inferenze, l'autoregolamentazione e l'autoregolazione della lettura risultano processi più complessi da svolgere in ambienti ipertestuali, dal momento che la comprensione di un ipertesto implica una continua attività di ricerca, valutazione, costruzione e ricomposizione del testo.

È evidente, quindi, come la lettura diventi un processo di costruzione della conoscenza guidato dai percorsi di navigazione. Innanzitutto, risulta fondamentale sviluppare capacità di natura critica e autoregolativa che consentano di decidere in merito alla pertinenza, attendibilità e qualità di ciò che il Web offre in misura tanto veloce quanto abbondante. Il sovraccarico informativo e cognitivo (*information overload*), infatti, di per sé non diventa automaticamente fonte di apprendimento e di conoscenza, piuttosto può generare disorientamento e vacua sensazione di appagamento informativo, a cui non corrisponde sempre una effettiva elaborazione dei contenuti (UNESCO, 2005). In un episodio di lettura online, alla ridondante ed eterogenea qualità dell'informazione si aggiungono la continua richiesta di coordinamento mentale e di capacità decisionale, a cui può corrispondere un impegno cognitivo diverso e per molti aspetti superiore rispetto all'esperienza di lettura tradizionale: il bisogno di valutare continuamente la pertinenza e l'attendibilità delle informazioni ottenute; la necessità di affrontare il problema della pervasività dei messaggi persuasori nei contenuti online e della difficoltà a separarli dai contenuti informativi di stretto interesse; l'esigenza di integrare informazioni provenienti da tipologie testuali diverse; il bisogno di

compiere ripetute scelte di spostamento all'interno e tra gli ipertesti mentre si è chiamati a elaborare una molteplicità di stimoli sensoriali. Tutto ciò può rendere difficile lo svolgimento di azioni che richiedono un'elevata concentrazione, come la "lettura profonda" di un contenuto (RANIERI, 2006; WOLF, 2007; WOLF e BARZILLAI, 2009).

CARIOLI (2013a, p. 191), a tale proposito, richiama e sottolinea gli "impegni che si trova ad affrontare il lettore online":

- la necessità di *coordinamento mentale* poiché si viene sollecitati ad elaborare una molteplicità di stimoli sensoriali;
- il continuo *bisogno di compiere scelte* sia per spostarsi all'interno e tra le pagine degli ipertesti sia per separare i messaggi persuasori dai contenuti di stretto interesse;
- l'esigenza di *integrazione delle informazioni*, di provenienza diversa sia in termini di pagine Web che di tipologie testuali;
- l'opportunità di una *valutazione critica* della rilevanza, pertinenza e attendibilità ottenute, poiché ridondanti e di qualità eterogenea.

Adoperare la Rete come strumento di ricerca dei contenuti da sottoporre a successiva analisi, validazione e rielaborazione critica delle informazioni consente, dunque, ai giovani di sviluppare le cosiddette competenze del 21° secolo, dette *survival literacies*, ossia competenze di base relative a leggere, scrivere, esprimersi e fare conti in modo fluente, tra cui, in particolare: *Digital Literacy*, *Global Literacy*, *Technology Literacy*, *Visual Literacy* e *Information Literacy*.

L'organizzazione dei documenti in modalità reticolare, come già detto, spesso si traduce in disorientamento e sovraccarico cognitivo, conseguenti alle specificità multimediali e alle particolari modalità di spostamento all'interno degli ipertesti (OCSE, 2011); emerge, quindi, la necessità di sviluppare "nuove competenze", come l'*Information Literacy* (PASCALE, 2019), la cui definizione presente nelle Linee guida dell'Agenda per l'Italia Digitale è la seguente: "Necessaria per un pieno sviluppo delle competenze digitali è la competenza informativa (in inglese *Information Literacy*), intesa come l'insieme di abilità, competenze, conoscenze e attitudini che portano il singolo a maturare nel tempo, durante tutto l'arco della vita, un rapporto complesso e diversificato con le fonti informative: i documenti e le informazioni in essi contenuti. Queste fonti devono essere comprese indipendentemente dal mezzo attraverso cui le informazioni sono veicolate. L'obiettivo finale del loro impiego deve essere la creazione di nuova conoscenza per sé e per gli altri, agendo criticamente rispetto alle informazioni" (AgID, 2014, p. 153).

Secondo l'Unesco (2007), l'*Information Literacy* consiste nella conoscenza, nelle attitudini, nell'insieme delle abilità necessarie per riconoscere quando e che tipo di informazione è necessaria; dove e come ottenere quell'informazione; come valutarla criticamente e organizzarla una volta trovata e come usarla in un modo etico. È evidente come il concetto si estenda al di là delle TIC per includere l'apprendimento, il pensiero critico e le abilità interpretative, attraverso e oltre i confini professionali ed educativi e come in tale contesto si debba sottolineare l'importanza che la capacità di leggere testi digitali riveste nella nostra società, inoltre, è bene sottolineare che tale capacità non debba essere considerata ovvia.

I testi digitali richiedono di cercare l'informazione distribuita fra un'eterogeneità di collegamenti e in situazioni testuali specifiche del medium elettronico: la comprensione di un elenco di informazioni fornite dai motori di ricerca o i contenuti pubblicati in un blog, ad esempio, identificano inequivocabilmente una lettura tipica esclusivamente dell'online. Per recuperare l'informazione utile sono richieste capacità di valutazione della rilevanza dei materiali e di comprensione della struttura gerarchica del sito. La natura aperta e generalmente poco regolamentata della pubblicazione in Rete e i sistemi di ricerca attuali, basati per lo più sulla corrispondenza tra la formulazione della *query* e le restituzioni informative, senza indicazioni sull'attendibilità delle fonti e la pertinenza dei contenuti, inducono a dover valutare autonomamente la qualità dei testi disponibili (CARIOLI, 2013b).

L'aspetto che caratterizza principalmente il complesso significato di *Digital Reading* è sicuramente la *navigazione*, che ne costituisce una componente chiave. I lettori che presentano livelli di prestazione massima in compiti di lettura online "sono in grado di navigare in modo autonomo ed efficiente": tendono a optare per "strategie adatte alle esigenze delle singole attività, minimizzano le visite sulle pagine irrilevanti e individuano in modo efficiente le pagine cruciali" (OECD, 2011, p. 19).

La navigazione, con cui metaforicamente vengono identificate le attività di esplorazione, selezione e accurata organizzazione dei frammenti informativi, rappresenta, quindi, il "processo chiave", attorno al quale si coagulano le modalità "con cui il lettore «costruisce» il proprio testo" e, dunque, l'insieme delle scelte che "influenzano direttamente il contenuto che, infine, verrà trattato" (OECD, 2011, p. 20). Durante tale attività c'è una forte enfasi sulla previsione del contenuto probabile e sulla capacità di orientarsi nella struttura grafica di un sito per decidere quale sia il percorso più opportuno da intraprendere. Per quanto non sia possibile ridurre la navigazione a un insieme di tecniche, sicuramente la capacità di usare dispositivi di navigazione e strumenti di ricerca sono divenute componenti essenziali della nuova *literacy*.



### 3. Lettura tradizionale e lettura digitale

L'immensa disponibilità informativa presenta, come possibile conseguenza, quella di incrementare la necessità di leggere, tuttavia essa può distogliere dall'impegno di una lettura concentrata, in quanto, come precedentemente sottolineato, la comprensione del contenuto online è esito di un rilevante investimento nella ricerca, valutazione, costruzione e ricomposizione del testo, oltreché di altre competenze che non possono essere date per scontate.

Le problematiche relative alla lettura digitale e le loro implicazioni sui processi cognitivi sono oggetto di vivace dibattito. Molti studiosi si interrogano sulla comprensione relativa alla lettura del testo digitale in rapporto alla lettura di quello tradizionale e si chiedono, inoltre, se la lettura di un libro elettronico comporti maggiori o minori difficoltà rispetto a quella di un testo stampato. La gran parte degli studi documentano la richiesta di un impegno cognitivo diverso e per molti aspetti superiore rispetto all'esperienza tradizionale, che potrebbe essere causa della difficoltà a svolgere azioni che necessitano di elevata concentrazione (WOLF, 2007; WOLF e BARZILLAI, 2009) e di un indebolimento della capacità di lettura profonda emersa con la stampa (WOLF e BARZILLAI, 2009).

La neuroscienziata Maryanne WOLF (2007), direttrice del *Center for Reading and Languages Research* della Tufts University (Massachusetts, USA), ha affrontato, in particolare, il tema dei cambiamenti apportati nell'attività di lettura, chiedendosi se, come accade in molte presentazioni digitali, nel momento in cui delle informazioni visive apparentemente complete vengono fornite simultaneamente, chi le ottiene abbia il tempo e le motivazioni sufficienti per elaborarle in modo inferenziale, analitico e critico. Si temono effetti negativi sul processo definito come "lettura profonda", ossia "(...) la varietà di processi sofisticati che promuove la comprensione e che include il ragionamento inferenziale e deduttivo, le competenze analogiche, l'analisi critica, la riflessione e l'intuizione" (WOLF e BARZILLAI, 2009, p. 33).

Come afferma Carioli (2013a, p. 189): "L'essenza della lettura sta cambiando, resa più complessa dal saper leggere ipertesti online. Si tratta di un modo diverso di elaborare i contenuti, richiesto dalle tipologie testuali presenti in rete, che ha acquisito rilevanza con l'esplosione informativa su internet e con il suo riconoscimento come media di comunicazione, intrattenimento, informazione". Lo stesso PISA (*Program for International Student Assessment*) ha portato la questione alla ribalta con l'indagine che, per la prima volta, ha valutato le abilità degli studenti quindicenni di leggere, capire e utilizzare testi in formato digitale (OECD, 2011). Dai dati è emerso che soltanto l'8% degli studenti nei 16 Paesi

partecipanti raggiunga il massimo livello di prestazioni di lettura digitale, mentre in quasi tutti i Paesi un numero significativo di studenti mostri ancora competenze al di sotto dei livelli minimi. Lo scenario relativo a questo tema restituisce, quindi, l'immagine di una generazione di studenti con scarse abilità di lettura, spesso incapaci di applicare semplici strategie cognitive.

Riflettere sulle ragioni che muovono l'interesse verso la lettura online conduce innanzitutto all'influenza che la trasformazione dei testi in Internet sta evidentemente apportando sulla natura della lettura, alle modalità con cui l'ampia fenomenologia testuale che abbiamo di fronte sta alterando questo processo, profondamente radicato nella cultura e reso possibile dalla plasticità del nostro cervello (WOLF, 2007). Capire come il medium Internet e i suoi servizi modificano la fruizione, la composizione, la strutturazione e il collegamento ad altri testi online permette di identificare le caratteristiche che vanno a incidere sui processi di costruzione dei frammenti testuali e del senso dei testi online (CARIOLI, 2013a).

Un'ulteriore riflessione dovrebbe riguardare il particolare stile di lettura promosso dal Web e dalla rete testuale che lo abita, caratterizzato da immediatezza e frammentazione, tendente a incoraggiare una lettura febbrile, con frequenti zapping (UNESCO, 2005), che porta a domandarsi se stia incarnando un cambiamento più profondo, legato al futuro della parola scritta e della cultura in generale.

Considerando le peculiarità del testo cartaceo, SELLEN E HARPER (2002) hanno individuato quattro attributi primari:

1. la *tangibilità*, dal momento che quando leggiamo un libro di carta sperimentiamo il testo utilizzando sia i nostri occhi sia le nostre mani;
2. la *flessibilità spaziale*, poiché i documenti cartacei permettono al lettore di interagire con più di un testo contemporaneamente e documenti diversi possono essere disposti in prossimità su una stessa scrivania;
3. la *personalizzazione*, in quanto per i lettori di documenti cartacei è facile aggiungere annotazioni e sottolineature al testo;
4. la *manipolabilità*, visto che i lettori spesso scrivono mentre leggono documenti cartacei e non hanno difficoltà a muoversi tra il testo che stanno leggendo e il documento che stanno scrivendo.

RONCAGLIA (2010) descrive il testo cartaceo come un fenomeno percettivo statico: non consente di rivolgere l'attenzione ad altro, esclude distrazioni e richiede isolamento dal mondo esterno, attivando tipologie di fruizione rilassate, estensive e lineari, che catturano e assorbono completamente la nostra attenzione.

Il libro stampato offre, inoltre, alcune opportunità cognitive. Come sostiene CALVANI (2013, p. 570), si tratta di un oggetto fisicamente e funzionalmente unitario, un sistema chiuso in cui il contenuto non può essere distinto dalla parte materiale e che “consente un maggior controllo dell’area testuale complessiva e un più agevole scorrimento al suo interno: il fatto che ci si possa rendere immediatamente conto della consistenza del libro, delle sue parti o sezioni, o del punto in cui ci si trova rispetto al tutto, operazioni ancor più amplificate qualora si abbia la necessità di lavorare su più libri, hanno rilevanti implicazioni cognitive concernenti la comprensione stessa dell’oggetto di apprendimento”.

Per quanto riguarda il testo digitale, invece, secondo Nardi (2015, p. 9) “viene spesso frainteso come corrispettivo di libro elettronico. Un *etext* (*electronic text*) è un qualsiasi tipo di testo collocato su un supporto digitale che può essere letto, mentre un e-book è composto sia dall’opera in formato elettronico, quindi dall’*e-text*, sia dal supporto attraverso il quale essa è veicolata, ovvero gli strumenti con cui vi si accede. Non vi è quindi un’unica tipologia di lettura digitale ma più letture a seconda delle caratteristiche del dispositivo di lettura e dell’*etext* da esso veicolato”.

Il testo elettronico è un testo fluido, a scorrimento, dove l’impaginazione e il layout sono dinamici e dove, di volta in volta, il numero e la dimensione delle pagine e dei caratteri possono variare a seconda della formattazione. È un oggetto intangibile che crea relazioni diverse rispetto a un testo stampato, a livello della tattilità, dell’attività di scrittura del lettore e che consente tipologie di lettura “discontinue” (HILLESUND, 2010), attive e interattive (*lean forward*), dove la nostra attenzione è suscettibile di essere catturata da stimoli ulteriori e dove l’attività di lettura viene vissuta come un processo che avviene sullo sfondo, una sorta di background informativo verso il quale ci rivolgiamo solo a tratti (RONCAGLIA, 2010).

Tra le opportunità offerte dalla lettura di un testo digitale si segnalano, in particolare, i tre elementi caratterizzanti, che sono *la multimedialità, l’interattività e l’ipertestualità*; vi sono, inoltre, secondo NARDI (2015), ulteriori tratti distintivi: la portabilità e l’archiviazione su di un solo dispositivo; la facile reperibilità; la semplice aggiornabilità e ricercabilità delle informazioni sia interna che esterna al documento; la possibilità di annotare un testo senza danneggiare l’opera originale; la riscrivibilità, ovvero la possibilità di intervenire su un testo dato modificandone i contenuti; gli usi potenzialmente collettivi del testo; l’interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà in quanto testo dinamico, flessibile e aperto; la possibilità di adattamento del layout del testo per soggetti con deficit e l’integrazione con software specifici per diverse disabilità.

Anche CARIOLI (2013c, p. 51) identifica le caratteristiche distintive dei testi online, conseguenti al modo in cui essi vengono composti, strutturati, collegati ad altri testi e visualizzati:

- ipertestualità e relativa frammentazione;
- dinamicità e fluidità;
- multimedialità;
- interattività;
- intertestualità;
- incertezza sulla qualità delle informazioni;
- ubiquità.

L'*intertestualità*, in particolare, si riferisce al fatto che il testo trattato dal lettore nell'ambiente online rappresenti una sorta di sintesi dell'attraversamento e dell'integrazione di informazioni spesso provenienti da varie pagine, da diversi siti e da differenti generi testuali. Questi ultimi possono essere distinti in termini di formati: continui (come la prosa e la poesia), non continui (come box, tabelle, grafici), misti (commistione fra i primi due), multipli (provenienti da diverse fonti) e in termini di strutture retoriche (narrativa, descrittiva, informativa, argomentativa) (INVALSI, 2010).

Per quanto riguarda, l'*incertezza sulla qualità delle informazioni*, la disintermediazione e l'anonimato che spesso caratterizzano l'informazione disponibile in Internet rendono notevolmente disomogeneo il livello qualitativo della stessa. "È importante non misconoscere i rischi che questa mancanza di filtro può comportare: in un ambiente così variegato, coloro che non possiedono competenze specifiche in un determinato settore hanno notevoli difficoltà a discernere ciò che è corretto da ciò che è errato, ciò che è utile da ciò che può essere dannoso" (CARIOLI, 2013c, p. 52). Inoltre, com'è noto, il testo collocato su un server è istantaneamente accessibile da qualunque luogo, quindi si parla di *ubiquità* (UNESCO, 2005).

Molta importanza rivestono anche le questioni di *leggibilità*, legate alle caratteristiche soprattutto dimensionali dello schermo del supporto digitale su cui il documento viene visualizzato. Le pagine dei testi elettronici possono essere guardate utilizzando un monitor da 15 pollici, che possiede all'incirca la dimensione fisica di un formato A4 o, come sempre più spesso accade, avvalendosi dei piccoli display dei gadget elettronici, come i *digital pad* e gli *smartphone*, che in anni recenti hanno assunto un'eccezionale popolarità (OECD, 2011). In alcuni casi, la combinazione delle dimensioni piccole dello schermo e della minore qualità con cui vengono veicolate le informazioni comporta che il lettore debba

affrontare una ridotta leggibilità. D'altra parte, le nuove tecnologie e i loro applicativi sono sottoposti a continui miglioramenti e questo sta portando a innalzare la qualità della loro produzione.

Relativamente all'attenzione, al carico cognitivo e all'ipertestualità, un fattore importante da tenere in considerazione per analizzare i nuovi comportamenti e le nuove abitudini di lettura è il passaggio che, in anni recenti, si è avuto da un mondo con scarsa informazione a un mondo con informazione sovrabbondante. A seguito della moltiplicazione dei dispositivi, della crescita esponenziale dei contenuti informativi e del tempo speso nella lettura di documenti digitali, l'elemento discriminante non è più l'informazione, bensì la gestione dell'attenzione, risorsa sempre più limitata e da amministrare. Quella dei lettori di oggi è molto probabilmente una risposta naturale, strategica, di adattamento al diluvio informazionale della Rete (LÉVY, 1997); molte ricerche hanno suggerito, altresì, come il costante passaggio di attenzione da un medium all'altro, fenomeno etichettato come "attenzione parziale continua", possa incrementare il carico cognitivo e quindi interferire nella comprensione del testo (NARDI, 2015, p. 14).

Inoltre, da ulteriori studi emerge come durante la lettura ipertestuale il lettore venga facilmente catturato da altre tipologie di stimoli: infatti, nel momento in cui ci si presenta la possibilità di cliccare, la nostra attenzione è immediatamente divisa tra il testo che stiamo leggendo e quello che potremo leggere; allo stesso modo, quando possiamo facilmente spostare la nostra attenzione su nuovi stimoli esterni, siamo psicologicamente e biologicamente inclini a farlo, perché questo richiede minor energia mentale del cercare di resistere alle distrazioni e continuare a leggere (MANGEN, 2008). Anche il formato del materiale di lettura produce ripercussioni profonde sulla strategia di lettura attivata, la comprensione, l'analisi e la valutazione di un testo: il contrasto di pixel, la disposizione delle parole, il concetto di "scorrimento" rispetto al "girare una pagina", la fisicità di un libro contro l'effimero di uno schermo, la capacità di collegamento ipertestuale e il muoversi online da una fonte all'altra in pochi secondi: tutte queste variabili si traducono in una diversa esperienza di lettura (MANGEN, 2006; 2008).

Teorie come la *Cognitive Load Theory* (SWELLER, 1988) hanno mostrato, riportando una larga quantità di evidenze sperimentali, come la lettura ipertestuale e multimediale risulti di norma meno efficace di quella tradizionale e come, soprattutto in lettori non esperti, produca sovraccarico cognitivo (CALVANI, 2013), ovvero una sensazione di disagio e frustrazione, che il flusso informativo generato dalle nuove tecnologie può creare (PASCALE, 2019). Di conseguenza, "andrebbe verificato se le cause dell'*insuccesso* nella lettura digitale, rilevato da più ricerche, non siano da rintracciare nel fatto che i dispositivi di lettura, e

i relativi contenuti, non risultino ancora adeguatamente ottimizzati per l'*attenzione digitale*, piuttosto che in reali difficoltà cognitive prodotte dalla lettura dei testi digitali” (NARDI, 2015, p. 20).

Secondo ACKERMAN E GOLDSMITH (2011, p. 29), il deficit digitale non è il risultato del mezzo in quanto tale, quanto piuttosto di un fallimento di conoscenza di sé e di autocontrollo, poiché non ci rendiamo conto che la lettura e la comprensione di un testo digitale possano richiedere lo stesso tempo di un libro cartaceo. Le differenze principali tra schermo e carta non sarebbero cognitive quanto metacognitive: la previsione e il monitoraggio delle proprie prestazioni è meno accurata e più irregolare quando leggiamo un testo sullo schermo. Le persone, infatti, sembrano percepire il medium cartaceo come più adatto all'apprendimento concentrato, assorto e “faticoso”, mentre il supporto elettronico sembra essere maggiormente conforme alla lettura veloce e superficiale di testi brevi, di conseguenza “la percezione dello schermo come fonte di informazioni poco profonde può ridurre la mobilitazione delle risorse cognitive necessaria ad un'efficace autoregolamentazione”.

In sintesi, come afferma CARIOLI (2013b), durante l'accesso e l'utilizzo di informazioni sul Web interagiscono in modalità complessa operazioni uniche, come quelle legate alla navigazione, altre per certi aspetti simili a quelle tipicamente associate alla lettura del testo cartaceo e per altri, invece, specifiche del nuovo medium, oltre a un coinvolgimento dei processi implicati nell'apprendere dal testo scritto.

Il testo online richiede elaborate capacità esecutive, decisionali, critiche, di auto-monitoraggio e questo rende più difficile la sua interpretazione laddove, invece, la lettura su carta, generalmente più “profonda”, tende ad attivare i processi alla base della comprensione. Leggere in maniera qualificata testi situati sul Web si configura, quindi, come un'operazione tutt'altro che banale, una sfida che può essere posta in continuità con le urgenti richieste di innalzamento qualitativo da imprimere alla *literacy* (EUROPEAN COMMISSION, 2012).

#### **4. Insegnare ed apprendere competenze di *Digital Reading***

Come sostengono CALVANI, FINI E RANIERI (2010, p.12), “C'è ormai ampio consenso sul fatto che una nozione di competenza digitale, se vuol essere pedagogicamente rilevante, debba spostare l'accento da una accezione puramente tecnica ad una concezione più complessa, che include una maggiore attenzione alle infrastrutture concettuali e critiche logiche, alla capacità di comprendere la

natura strutturale dei fenomeni tecnologici, oltre che alla conoscenza delle implicazioni sul piano etico e sociale connesse all'impiego delle tecnologie di rete”.

È evidente come il rapporto tra tecnologia e apprendimento sia sempre più complesso, spesso quest'ultimo deve adattarsi alle esigenze della prima, con indubbi rischi in termini di efficacia e successo educativo. I risultati delle indagini internazionali evidenziano una chiara emergenza educativa e, quindi, giustificano la ricerca di nuove strategie volte a migliorare le abilità degli studenti nella comprensione del testo tradizionale, ma anche ad incentivare un attento studio degli aspetti metodologici e tecnologici del processo di lettura e comprensione online (SETA et al., 2010).

Nel quadro di innovazione che ormai da decenni caratterizza l'approccio all'uso delle TIC, quali importanti risorse didattiche da integrare nei curricula, è possibile delineare scenari d'uso, da parte degli adolescenti, alquanto controversi. Infatti, se da una parte, il libro di testo, con le sue peculiarità, continua ad essere un valido veicolo di diffusione della conoscenza, dall'altra esiste il Web, luogo in cui l'adolescente svolge molte delle sue attività di apprendimento; stimolante risorsa che estende i tradizionali confini della lettura e comprensione in uno spazio di conoscenza multimodale. Riflettere sulle ragioni che muovono l'interesse verso la lettura online conduce, quindi, pure alle potenzialità sviluppate dal saper leggere testi digitali, legate, in particolare, alle relazioni e all'apprendimento, allo studio e all'aggiornamento, anche in un'ottica di *lifelong learning*.

Nel dibattito in corso si individuano alcuni approcci didattici volti a sviluppare le competenze di *Digital Reading*, fra cui l'investimento in compiti di elaborazione testuale che promuovano una lettura profonda anche di testi online (WOLF & BARZILLAI, 2009). “Rientra in questo l'insegnamento di strategie di significazione applicate a testi digitali (previsione, interrogazione del testo, sintesi delle idee principali, rappresentazione di ciò che si è letto) che favoriscono la comprensione sostenendo i processi inferenziali, l'individuazione delle idee principali, il riconoscimento del significato globale o analitico del testo, la sua valutazione in chiave critica” (CARIOLI, 2013b, p. 43). Ulteriori strumenti sono considerati i percorsi che consapevolizzano sull'importanza dell'uso di strategie metacognitive a sostegno della lettura; lo sviluppo di capacità volte a distinguere tra materiale pertinente e irrilevante; l'organizzazione di informazioni in un ordine coerente; la sintesi testuale. Anche creare occasioni di sperimentazione sulle strategie più efficaci per migliorare la navigazione è vista come attività da promuovere (OECD, 2011).

Da tempo la ricerca scientifica è impegnata su questo fronte proponendo molteplici modelli teorici. Ad esempio, MISHRA & KOEHLER (2006), nel modello denominato *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK), sosten-

gono che l'educatore che volesse adottare in modo efficace le tecnologie dovrebbe prendere in considerazione almeno tre tipi diversi di conoscenze, tra loro strettamente interconnesse: la *conoscenza tecnologica*, la *conoscenza pedagogica* e la *conoscenza del contenuto*, quest'ultima legata al dominio di studio. Il modello invita a vedere le tre conoscenze non come isolate, ma a considerare l'effetto che l'interazione produce in termini di nuova conoscenza. Quindi, anche se ognuna di queste tre conoscenze ha la sua struttura interna, dall'analisi della loro interazione emergono nuove relazioni. Secondo gli autori, un'effettiva integrazione della tecnologia si ottiene solo dalla comprensione e dalla negoziazione delle relazioni tra queste tre componenti della conoscenza. Un docente in grado di negoziare queste relazioni mette in luce capacità ed esperienze completamente differenti da quelle che possono avere singolarmente un esperto della disciplina, un tecnologo e un pedagogista, per quanto preparati e aggiornati.

Partendo da questo modello, pensato per aiutare gli educatori impegnati a progettare esperienze didattiche che si avvalgono della tecnologia, ne viene proposto uno più generale con l'obiettivo di ampliare la rete di possibili situazioni in cui è necessario instaurare un effettivo dialogo tra apprendimento e tecnologia. In questo nuovo modello (SETA et al., 2010), denominato IREC (*Interactive REading Comprehension*), le conoscenze sono diventate delle più generiche "componenti" e alle tre sopra menzionate si è aggiunta la componente "utenti", ovvero tutti quegli attori (docenti, studenti, tutor, ecc.) coinvolti durante un'attività di apprendimento. "Il modello IREC nasce da alcune specifiche riflessioni sul complesso rapporto che intercorre tra le caratteristiche tecnologiche del web e il processo di lettura e comprensione del testo, nonché dall'esigenza di supportare con nuovi strumenti d'apprendimento, basati sul web, una cultura della lettura più aderente agli attuali bisogni educativi". Gli autori continuano affermando che: "Lo scopo non è tanto espandere il modello TPCK, quanto fornire un quadro di riferimento che possa essere utile sia agli educatori per la progettazione di esperienze didattiche basate sulle TIC, sia ai progettisti, aiutandoli nel design tecnologico di applicazioni didattiche" (SETA et al., 2010, p. 31).

Tale modello, dunque, è costituito dalle seguenti componenti:

- *pedagogica* che racchiude tutte le scelte relative ai modelli didattici che si intendono sostenere, sia nei suoi aspetti più teorici legati alle teorie dell'apprendimento, sia in quelli più pratici, con riferimento a specifiche strategie e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento;
- *del contenuto* che include l'insieme degli aspetti correlati al dominio di studio, alla struttura e alla forma dei materiali didattici, al formato multimediale, all'organizzazione concettuale, ecc.;



- *tecnologica* relativa agli strumenti, apparati e ai media che intervengono nel processo di apprendimento;
- *degli utenti* che riguarda le caratteristiche dei soggetti coinvolti (aspetti cognitivi, culturali, socio-economici, stili individuali, preferenze e idiosincrasie) e le conseguenti scelte didattiche.

Le componenti hanno delle aree in sovrapposizione, poiché ogni componente acquista nuovo significato se considerata in rapporto con le altre.

Come affermano Seta et al. (2010, p. 32), “l’unico impatto sui processi di apprendimento sarà dovuto a come i docenti organizzeranno le loro conoscenze delle tecnologie, della pedagogia e del contenuto, e a come sapranno negoziare le relazioni tra queste conoscenze. Effettuando queste riduzioni si può vedere come dal modello IREC si possa ottenere il modello TPCK, con tutta la sua ricchezza e complessità”. Da un punto di vista tecnologico, il modello IREC suggerisce una riflessione sulle seguenti scelte di progettazione, ovvero:

- specificare un chiaro obiettivo dello strumento che si vuole realizzare;
- individuare un target e definire i profili utente;
- individuare un modello di istruzione, a supporto della comprensione del testo e valutare come potrebbe essere applicato in un ambiente basato sul Web;
- bilanciare funzionalità di supporto alla comprensione del testo e di navigazione in accordo agli obiettivi stabiliti;
- includere attività/funzionalità motivazionali al fine di promuovere una maggiore partecipazione dell’utente.

Il modello IREC può rappresentare, quindi, un esempio di approccio alternativo alla progettazione di strumenti e di percorsi didattici, potenzialmente finalizzato ad orientare eventuali future ricerche sullo studio dei processi di lettura e comprensione del testo online unitamente allo sviluppo di strumenti tecnologici finalizzati a tale scopo.

Com’è stato già detto, il testo digitale possiede delle potenzialità interne, che offrono molte opportunità di rinnovamento delle pratiche didattiche e formative, in particolare per gli elementi che lo caratterizzano principalmente, come la *multimedialità*, ovvero la possibilità di sfruttare linguaggi e codici comunicativi diversi; l’*interattività* che permette di avere un feedback immediato sul proprio apprendimento e l’*ipertestualità* che consente di arricchire il testo con risorse e contenuti di approfondimento.

Nella pratica didattica si tratta, dunque, di riconoscere che, avvicinandosi alla lettura digitale, la modifica delle dimensioni del mezzo e delle modalità con cui viene strutturato il messaggio vanno a complicare la comprensione e che per

diventare lettori online competenti non basta trasferire le capacità apprese nella lettura di testi stampati. Rivolgendosi a studenti del primo ciclo d'istruzione, a tale complessità, che può creare problemi di disorientamento e sovraccarico cognitivo, si aggiunge la fatica di trovarsi a un livello relativamente iniziale del percorso che dovrebbe condurre alla padronanza dei testi (CARIOLI, 2013b, p. 43).

La difficoltà a leggere in ambiente online testi lunghi e complessi è una prima testimonianza di come il medium Internet incida sul processo di lettura e sulle preferenze del lettore, poiché potrebbe indurlo a privilegiare certi generi letterari a scapito di altri. Nel 2005 l'Unesco già aveva evidenziato un "lieve disagio sperimentato" (ibidem, p. 65) a causa della frammentazione dei testi in Internet, disagio tendente a incoraggiare una lettura febbrile, con frequenti zapping, e sulla perdita degli usuali punti di riferimento, ovvero quelle tipiche convenzioni tipografiche che organizzano i contenuti di un libro e che orientano il lettore. In aggiunta, alcune ricerche hanno sottolineato l'impossibilità (o l'estrema difficoltà) di avvalersi, in ambiente online, di quel ricco ventaglio di operazioni che vanno dall'uso di evidenziazioni, di annotazioni, al prendere appunti o altre attività che vengono svolte a supporto della lettura attenta di un documento cartaceo, la cui mancanza induce alcuni utenti di Internet a stampare i documenti digitali per poter interagire con essi in forma fisica (PEARSON et al, 2012). È evidente come la lettura online presupponga capacità e atteggiamenti diversi, derivanti dalle caratteristiche uniche dei testi digitali. Le abilità nella previsione, nell'integrazione e nella valutazione diventano aspetti sicuramente accentuati rispetto a quanto accade nel corso di una lettura su stampa, perché la quantità di testo visibile in qualsiasi momento è ridotta, la sua origine spesso non viene verificata e la sua estensione è sconosciuta (OCSE, 2011).

Alla luce di quanto sopra evidenziato, COIRO (2009) rileva che un tipico compito di lettura online dovrebbe richiedere agli studenti di:

- utilizzare in modo efficiente i motori di ricerca (generando domande di ricerca appropriate);
- navigare attraverso una rete complessa di ipertesti monitorando l'adeguatezza del proprio percorso;
- sintetizzare le informazioni più affidabili e pertinenti;
- rispondere con strumenti di comunicazione online (mail o post);
- vagliare criticamente i contenuti ritenuti più adatti individuandoli fra fonti disparate.

Per quanto riguarda la valutazione della credibilità del materiale incontrato in Internet, da più parti è stato evidenziato che tale necessità rende il pensiero

critico più importante che mai (OECD, 2011). Tuttavia, vari studi hanno presentato, rispetto alle suddette esigenze, alcuni aspetti di maggiore difficoltà. La gran parte degli studenti, difatti, possiede abilità tecnologiche di base e utilizza in modo regolare solo tecnologie comuni, mentre pochi si avvalgono di strumenti più sofisticati come blog, podcasting, wiki, ecc. che richiedono capacità di costruzione collaborativa, creatività e produttività (RANIERI, 2011). Insieme a queste capacità, nella nuova *Reading Literacy* sono implicate competenze che rimandano a pratiche sociali, a disposizioni, ad atteggiamenti, all'uso di strategie che permettano di sfruttare appieno le caratteristiche dei nuovi strumenti di comunicazione (LEU et al., 2013).

Com'è noto, per l'apprendimento e la lettura le risorse digitali sono in aumento, infatti esistono risorse consultabili oppure scaricabili, già predisposte da scuole, università, case editrici, al di là di quelle che possono essere prodotte dalla classe e dal docente stesso: siti didattici, lezioni digitali, *webinar* (seminari via web), MOOC (*Massive Open Online Courses*), risorse OER (*Open Educational Resource*), *Learning Object*. Caratteristica di questi contenuti digitali, oltre alla loro economicità, è rappresentata dalla attrattività e gradevolezza, dovute principalmente all'inclusione di immagini, filmati, musiche, fotografie che arricchiscono la documentazione o la narrazione, sollecitando, quasi in forma ludica, l'impegno dell'allievo a sempre nuove esplorazioni che egli ottiene cliccando, sfiorando, digitando, aprendo, via via, nuove connessioni e nuove schermate. Il valore aggiunto delle proposte digitali sembra dato indubbiamente dall'interazione cui è chiamato il lettore: "in un certo modo, egli, assumendo il ruolo, nelle proposte scientifico-divulgative, di protagonista del proprio processo di apprendimento, si sente *ricercatore* e, mentre sceglie i percorsi delle storie, si sente *autore-illustratore*" (LOMBELLO, 2017, pp. 119-121).

Con riferimento specifico ai processi implicati nella lettura di testi su Internet, COIRO (2009) sottolinea come l'esame delle registrazioni dell'iter di ricerca online di giovani studenti abbia evidenziato che molti di loro non utilizzano parole chiave per lanciare una *query* tramite un motore di ricerca, ma si avvalgono della cosiddetta "*.com strategy*", ovvero, digitano un'intera domanda o una frase nella barra degli indirizzi e aggiungono ".com" alla fine, sperando per il meglio. Inoltre, gli stessi dati relativi ai processi online rivelano che molti studenti non vanno oltre il primo link della pagina dei risultati di un motore di ricerca, oppure che spesso rinunciano quando non riescono a trovare le informazioni in modo semplice e immediato. Questi comportamenti, in particolare, denotano quanto il possesso di un atteggiamento positivo influenzi profondamente le abilità di lettura online: certi giudizi su se stessi e alcune credenze

relative a Internet sono correlati positivamente con l'utilizzo di strategie efficaci durante lo svolgimento di compiti impegnativi sul web (CARIOLI, 2013c).

I lettori con prestazioni elevate mostrano persistenza, flessibilità, un sano senso di scetticismo e confidenza con la navigazione. Al contrario, i lettori con bassi livelli di capacità mostrano di arrendersi facilmente e sono meno aperti a strategie alternative, meno inclini a mettere in discussione le informazioni incontrate, meno fiduciosi nelle loro capacità di saper utilizzare Internet. Le TIC e gli attuali standard di apprendimento esigono lettori personalmente produttivi, socialmente responsabili e in grado di collaborare con un team eterogeneo di membri, sia faccia a faccia che online. Emerge, dunque, un altro tratto che identifica in misura rilevante le nuove *literacies*, ovvero la disponibilità e la capacità di comunicazione interpersonale. Saper fare ricerca in ambiente online si regge significativamente sulla collaborazione fra utenti, sulla rapida condivisione, sulla pubblicazione delle proprie domande per imparare da ciò che gli altri pensano riguardo a un problema prima di giungere a una risposta. “Questo genere di competenze è raramente catturato con le valutazioni tradizionali, che considerano solo le prestazioni di lettura individuale e svolte in assenza di assistenza online. In altre parole, non è più possibile supporre che i tradizionali interventi sulla lettura o le valutazioni standardizzate delle capacità di comprensione di testi stampati possano adeguatamente insegnare e misurare ciò che influenza le prestazioni di lettura online” (CARIOLI, 2013c, p. 54).

Gli studi rilevano come le nuove skill non solo dovrebbero essere riconosciute e distinte, rispetto a una lettura tradizionale, ma come implicino necessariamente tecniche di valutazione diverse. A questo proposito, COIRO (2009) sottolinea che le valutazioni atte a misurare la comprensione della lettura online non propongono esercizi con domande a scelta multipla, ma sono progettate per cogliere, in tempo reale, abilità e strategie messe in atto nel corso della ricerca ed elaborazione dei testi in Internet. CARIOLI (2013c, p. 55) suggerisce “(...) unità di studio integrate nel curriculum di base, costruendo brevi sfide all'interno di interfaccia online, tramite quiz diretti a individuare, valutare, sintetizzare e comunicare le informazioni”.

Le ricerche propongono modalità per imparare ad analizzare le informazioni e a chiedere aiuto, preparando così i discenti a diventare, a loro volta, esperti nella valutazione critica dei contenuti online e favorendo, anche in coloro che incontrano difficoltà, senso di autoefficacia come lettori online competenti. “Una prima evidenza, ormai acquisita dalla ricerca sulla lettura tradizionale e che trova conferma anche nei dati delle indagini comparative internazionali sullo svolgimento di compiti in rete (OECD, 2011), è la correlazione positiva fra applicazione

di strategie metacognitive e risultati di alto livello nella comprensione dei testi sia offline che online” (CARIOLI, 2013c, p. 55). Da varie ricerche emerge, però, che la gran parte degli studenti ha difficoltà ad attivare i processi autoregolativi e questo è un problema che investe sia la lettura offline sia la lettura online. Accanto alle differenze fra le due forme di lettura, quindi, è possibile cominciare a individuare un nucleo basilare di strategie essenziali per la comprensione di entrambe le tipologie di testi.

Secondo COIRO (2011), si pensa di mutuare modelli di istruzione già esistenti e rivelatisi efficaci per l’insegnamento della lettura dei testi stampati, applicandoli all’interpretazione dei risultati di motori di ricerca, all’acquisizione delle informazioni contenute in siti web e alla lettura di una serie di fonti primarie e secondarie scritte da diversi autori e, dunque, interpretate da molteplici punti di vista.

Fra le pratiche didattiche che hanno mostrato maggiore efficacia e intorno a cui si concentra una parte degli studi finalizzati al miglioramento dei livelli di comprensione della lettura, c’è la strategia del *think aloud*, una tecnica metacognitiva in cui è previsto che l’insegnante verbalizzi i propri pensieri ad alta voce durante la lettura orale di un brano, modellando in tal modo il processo di comprensione. Studi sperimentali effettuati sul *think aloud* impiegato per la lettura dei testi stampati hanno mostrato un significativo aumento dei punteggi nei test di comprensione, grazie al miglioramento della componente autovalutativa e della capacità di selezionare processi di pensiero per superare le sfide poste dalla comprensione del testo. D’altra parte è documentata anche la difficoltà degli insegnanti che non hanno una specifica formazione in questo senso ad attuare questo modello di insegnamento (CARIOLI, 2013a).

L’applicazione del *think aloud* agli studi che esplorano la natura dei processi di comprensione sottesi alla lettura su Internet (COIRO e DOBLER, 2007) prevede l’esplicitazione del pensiero svolto durante la navigazione e l’elaborazione degli ipertesti online da parte di cybernauti particolarmente qualificati, permettendo così di conoscere le strategie da loro messe in atto nel corso della ricerca, della valutazione critica e della sintesi delle informazioni raccolte in Rete (LEU et al., 2007; AFFLERBACH e CHO’s, 2010). L’idea si basa sull’ipotesi che il *think-aloud* possa sostenere lo sviluppo del pensiero critico necessario ad affrontare la complessità di una lettura sul Web (COIRO e DOBLER, 2007; COIRO, 2011). In questo caso, le modalità tipiche della tecnica in questione andrebbero a integrarsi e a essere guidate da tassonomie emergenti dagli studi sull’elaborazione dei testi online e potrebbero sostenere percorsi di osservazione e controllo della comprensione dei testi tramite attività di pratica guidata sul Web, fino a mettere gli

studenti nella condizione di definire autonomamente le strategie correlate ai vari scopi informativi (COIRO, 2011).

L'ipotesi di utilizzare la tecnica del *think-aloud* (ovvero, esplicitare il pensiero che si svolge nel corso del processo di lettura) per modellare le strategie di comprensione dei testi online si basa su evidenze attinte dagli studi sulla lettura tradizionale e sui processi di comprensione (GREEN, 2005). Questi studi rivelano che l'integrazione di interventi finalizzati allo sviluppo del pensiero critico nel percorso di insegnamento della lettura (in questo caso su testi cartacei) risulta positiva per entrambi i processi (sia di lettura che di ragionamento), andando a sollecitare anche una maggiore consapevolezza metacognitiva in tutti gli studenti. Sapere quali sono le strategie più adatte per individuare, valutare criticamente e sintetizzare i testi online, come abbiamo visto precedentemente, può favorire una migliore comprensione delle informazioni su Internet. Su queste basi, una soluzione per gli insegnanti potrebbe essere quella di utilizzare questa tecnica adattandola alla lettura dei testi in Internet (CARIOLI, 2013c, p. 56).

Il *think-aloud* affonda le proprie radici nella teoria dell'apprendistato cognitivo (COLLINS et al., 1995) in ambito costruttivista. Si ritiene che i docenti esperti in una competenza, durante il loro insegnamento, spesso non considerino i processi impliciti necessari a sostenere l'acquisizione delle competenze complesse da parte dei novizi. Per far fronte a questa tendenza, i metodi di insegnamento che si ispirano all'apprendistato cognitivo sono progettati, tra l'altro, per portare questi processi taciti allo scoperto (da cui *pensare ad alta voce*) in modo che i discenti possano osservarli, metterli in atto con l'aiuto dell'insegnante e, successivamente, praticarli autonomamente e in gruppo. Ulteriore tratto caratterizzante di questa teoria è il modellamento in situazione, ovvero l'imparare all'interno di un contesto autentico. Una tipica lezione per sostenere la comprensione di un ipertesto online prevede tre fasi principali (COIRO, 2011), in primis proprio il modellamento, a cui seguono la pratica guidata e la riflessione.

Come afferma CARIOLI (2013c, p. 57): "Il *think-aloud* prevede che l'insegnante faccia delle pause durante la lettura, per modellare verbalmente i processi mentali dello studente, e fornire efficaci strategie di pensiero e di lettura. I lettori sono, in tal modo, coinvolti in autentiche attività di problem solving e, nel mentre, la loro attenzione è richiamata su strategie di comprensione, spesso trascurate o nascoste". In un primo momento gli insegnanti modellano le strategie avvalendosi dell'ausilio di un monitor che consenta di realizzare un'esperienza di lettura condivisa con l'intera classe o con un gruppo di studenti. L'insieme dei risultati dei motori di ricerca e i contenuti dei siti web vengono preventivamente esplorati sia per anticipare ciò che risulterà più impegnativo quando gli studenti

faranno ricerca, navigheranno e valuteranno il testo online sia per offrire modelli ad alta voce delle strategie di pensiero e di lettura, che potrebbero essere usati a sostegno della comprensione. Dopo che gli studenti hanno ascoltato come l'insegnante ha pensato di risolvere i problemi incontrati durante il percorso, sono invitati a loro volta a leggere nell'ambito di un'attività di pratica guidata, durante la quale partecipano alla riflessione per risolvere la parte successiva della ricerca online. In questa fase l'insegnante lascia gradualmente maggiore spazio e convalida i tentativi di chi intende svolgere un ruolo più attivo nel processo. Verso la fine di questa fase gli studenti possono lavorare individualmente sulla restante parte del compito. Nella fase di riflessione il gruppo si riunisce di nuovo per condividere le strategie usate e costruire una soluzione comune (CARIOLI, 2013a).

In conclusione, la maggiore sfida insita nel capire, nell'insegnare e nel valutare la lettura online deriva dal fatto che le tecnologie digitali stanno cambiando la natura della comprensione e che i testi online, gli strumenti e i contesti di lettura continueranno a cambiare rapidamente insieme alle stesse tecnologie (LEU et al., 2004). Se fino a pochi anni fa la definizione di comprensione di un testo scritto poteva avvalersi di numerose ricerche e di teorie che hanno informato il pensiero e l'opera degli educatori, le tecnologie legate all'utilizzo di Internet, come è stato precedentemente mostrato, stanno alterando la natura dell'alfabetizzazione più rapidamente di quanto abbia mai fatto qualunque altra tecnologia e, nonostante siano emerse negli ultimi anni nuove teorie sulla comprensione e sulle pratiche, l'enigma che rimane da risolvere è come sia possibile affrontare la natura di cambiamenti che avanzano con maggiore velocità rispetto ai tempi necessari per sviluppare una teoria adeguata (LEU et al., 2013).

Diventa necessario, dunque, da un lato ricercare efficaci strategie educative volte a migliorare le abilità degli studenti nella comprensione del testo tradizionale, dall'altro incentivare un attento studio degli aspetti metodologici e tecnologici del processo di lettura e comprensione online.

## 5. Conclusioni

Nella scuola del 21° secolo la piena cittadinanza delle competenze digitali viene intesa, come è stato già detto, in un'accezione più ampia della mera competenza informatica. Si tende, infatti, alla ricerca di nuove alfabetizzazioni volte a produrre contenuti articolati all'interno dell'universo comunicativo digitale. L'insegnamento oggi non dovrebbe considerare la tecnologia come il centro del processo educativo, ma promuoverne l'uso consapevole e critico, attraverso

pratiche didattiche che abbiano l'obiettivo di formare studenti e, quindi, cittadini consapevoli e creativi (PASCALE, 2019). Per conseguire questo scopo, gli insegnanti dovrebbero essere sostenuti e aggiornati, attraverso una formazione continua, finalizzata a concepire l'uso delle tecnologie digitali come apporto insostituibile per la realizzazione dei nuovi paradigmi educativi, per la progettazione e per la proposta agli studenti di pratiche didattiche innovative ed attive.

Attraverso l'uso delle TIC si può pensare di modificare i tradizionali ambienti educativi, al fine di creare un possibile raccordo tra educazione formale e non formale per superare la frammentazione della conoscenza, interconnettere i molteplici contesti culturali e costruire percorsi conoscitivi unitari. Si tratta di una grande svolta per la scuola, soprattutto per il determinarsi di condizioni atte a superare il concetto tradizionale di classe che, in quanto luogo di relazioni, in questi rinnovati scenari si sta trasformando in un laboratorio di didattica integrata dalle tecnologie.

In tali scenari di innovazione, che ormai da decenni caratterizzano l'approccio all'uso delle TIC, quali importanti risorse didattiche, gli adolescenti, da una parte, dispongono del libro di testo che, con le sue peculiarità, continua ad essere un valido veicolo di diffusione della conoscenza, dall'altra, utilizzano assiduamente il Web, che estende i tradizionali confini della lettura e della comprensione. Alla luce di tutto questo, oggi diventa necessario chiedersi se la lettura di un testo digitale renda più difficoltosa la comprensione ed esiga nuove competenze rispetto a quella di un testo in formato stampato. "Occorre (...) promuovere nei discenti la formazione delle capacità necessarie a pianificare ed attuare (guidati dal docente o in autoformazione) in modo altamente consapevole ed autenticamente esperto percorsi di conoscenza «per immersione» (...), attraverso la navigazione nell'indefinito e sempre più esteso reticolo di nodi che compongono il web, praticando così (...) forme di conoscenza *reticolare*, contrapposte a quelle della conoscenza *lineare* proprie della cultura scritta" (LASTRUCCI, 2019b, p. 85).

Definire cosa significhi saper leggere e cosa presupponga essere un lettore competente rimane un compito molto complesso, ma è chiaro che questo concetto non possa più prescindere dalla comprensione e dall'utilizzo di testi online e come un livello insufficiente di tali competenze divenga elemento di emarginazione sociale, poiché limitativo di un'effettiva partecipazione (EUROPEAN COMMISSION, 2010; JENKINS, 2010; OECD, 2011).

Dalla letteratura consultata emerge la necessità di utilizzare tecniche di istruzione orientate a sostenere lo sviluppo di strategie autoregolative, fondamentali nella comprensione dei testi online. Insegnare abilità di lettura digitale rappresenta, pertanto, un obiettivo importante per la scuola, a cominciare da quella pri-



maria, che può intervenire investendo in percorsi mirati allo sviluppo di capacità di comprensione profonda, non solo dei testi stampati, ma anche di quelli online e predisponendo, quindi, attività esplorative sulle più efficaci strategie di navigazione. Sicuramente verranno svolte ulteriori ricerche per comprendere meglio tale fenomeno evolutivo, che ha come protagonisti gli studenti, i contenuti, le tecnologie, la didattica e l'apprendimento efficace del processo di lettura e comprensione online. Evoluzione che, dunque, richiama la necessità di ripensare alcuni importanti passaggi dell'azione educativa.

APPENDICE  
Prove di comprensione della lettura  
*di Emilio Lastrucci, Raffaele Spiezia, Angela Pascale*



## Prove oggettive per misurare la comprensione dei testi in lingua italiana

a cura di *Emilio Lastrucci*<sup>1</sup>

### Prima parte

#### Prove di comprensione della lettura per la IV classe delle scuole secondarie superiori

#### Argomento: Guerra dei Trent'anni

##### PROVA N. 1

Leggi attentamente il seguente documento e successivamente rispondi alle domande, scegliendo tra le cinque soluzioni alternative proposte l'unica che ritieni esatta.

LA PACE DI WESTFALIA (art. V, par. 34).

...È stato inoltre deciso che a tutti i seguaci della confessione d'Augusta che sono sudditi di cattolici, come pure ai cattolici che sono sudditi di Stati della confessione d'Augusta, che non hanno ancor goduto alcuna volta, prima del 1624, della pubblica o privata pratica della loro religione, o che dopo la pubblicazione della tregua professeranno od abbracceranno in futuro una religione differente da quella professata dal signore delle terre in cui vivono, sarà concesso pacificamente e con libera coscienza di frequentare privatamente i luoghi del loro culto, senza essere sogetti ad inchieste o importunati, e non sarà loro impedito di partecipare alla pubblica professione della loro religione nelle loro vicinanze dove e quante volte essi lo desidereranno, o di mandare i loro figli in scuole appartenenti alla loro religione o da precettori privati in casa...

#### 1. Chi erano i "seguaci della confessione d'Augusta" ?

- a) I cattolici convertitisi al protestantesimo prima del 1624.
- b) I sovrani degli stati cattolici.

---

<sup>1</sup> Tutte le prove presentate in questa Appendice 1, tranne quelle utilizzate nell'indagine IEA-SAL (alla quale E. Lastrucci ha partecipato quale ricercatore e che quindi ha contribuito ad elaborare e tarare), sono state costruite da E. Lastrucci e tarate nell'ambito di indagini da lui dirette.

- c) Gli aderenti alla chiesa luterana.
- d) Tutti i sudditi degli stati protestanti.
- e) Gli aderenti alla chiesa puritana.

2. Perché il presente articolo stabilisce che la professione della religione debba aver luogo “nelle vicinanze” ?

- a) Per limitare la circolazione dei dissidenti religiosi al di fuori della Germania.
- b) Per impedire che la propaganda religiosa sia esercitata al di fuori dei confini del proprio stato.
- c) Per fare in modo che la propaganda religiosa si svolga nei centri abitati e non nelle campagne.
- d) Perché coloro che in futuro seguiranno una religione diversa restino nel loro territorio.
- e) Per impedire che si aprano nuove scuole ispirate ad una confessione diversa da quella ufficiale.

3. Qual'è lo scopo del presente articolo V nel contesto della Pace di Westfalia ?

- a) Affermare il principio della libertà di espressione enunciato nelle teorie politiche del Rinascimento.
- b) Attribuire ai principi il controllo in materia religiosa per rafforzare il loro potere.
- c) Regolare la questione religiosa, che era stata una delle cause scatenanti dei conflitti politici in Europa.
- d) Restituire al Pontefice il ruolo di mediatore nelle controversie politiche e religiose.
- e) Rafforzare l'influenza della Chiesa cattolica negli stati della Riforma.

4. Cosa stabilisce in sintesi l'articolo V ?

- a) Che i sudditi cattolici godano della libertà di culto, di coscienza e di istruzione religiosa.
- b) Che tutti i sudditi possano professare la propria fede religiosa anche se diversa da quella del loro sovrano.
- c) Che i seguaci della Confessione di Augusta professino la propria fede a patto che divengano sudditi dei cattolici.

- d) Che i sudditi potranno fare liberamente professione della loro fede anche negli altri stati.
- e) Che dopo la tregua del 1624 i sudditi non potranno abbracciare una fede differente da quella del loro principe.

5. In quale momento cruciale della storia europea si inquadra il presente documento?

- a) Nel periodo decisivo della Riforma protestante, che divide l'Occidente in due blocchi contrapposti.
- b) Nel periodo delle riforme scolastiche realizzate in Germania per introdurre l'istruzione obbligatoria.
- c) Negli anni in cui il Re Sole estende il predominio della Francia su tutta l'Europa.
- d) Nel momento che conclude le lotte religiose e inizia una fase di equilibrio politico-diplomatico.
- e) Nel periodo in cui il Papato e la Curia sferrano l'ultimo attacco alla Riforma protestante.

PROVA N. 2

Leggi attentamente il brano che segue e successivamente rispondi alle domande, scegliendo fra le cinque soluzioni alternative proposte l'unica che ritieni esatta.

LA GERMANIA ALLA VIGILIA DELLA GUERRA DEI TRENT'ANNI  
(da Fontes rerum austriacarum, vol. 26).

In Germania, dov'è la propria sedia dell'Imperio dovrebbe anco fiorire l'autorità, et la potenza di Cesare; tanto più, che quella nobilissima provincia non è inferiore a qual si voglia altra del mondo per ampiezza di sito, per copia di città, per numero de' popoli, per quantità et potenza de' principi, per ricchezze, per li potenti esserciti, che vi si possono facilissimamente ammassare, per fiorir di ogni sorte d'arti mecaniche, et per ogn'altra qualità, che può rendere felicissimo qual si voglia stato. Ma la diversità delle religioni, le intestine discordie, le contese che passano tra li principi e terre franche, l'odio, che universalmente viene portato alla grandezza della Casa d'Austria, la rende tra se stessa contentiosa, disunita et debole. Li principi non vogliono riconoscere l'Imperatore per lor capo. Le città hanno mutato religione et forma di governo, et vogliono dipender assolutamente da se stesse senza haver superiorità alcuna.

1. A chi si riferisce di fatto l'espressione "la potenza di Cesare" ?

- a) Ai principi dei vari stati.
- b) All'Imperatore del Sacro Romano Impero.
- c) Al Pontefice della Chiesa cattolica.
- d) Al re cattolicissimo di Francia.
- e) Al re d'Inghilterra "difensore della fede".

2. Che cosa significa in questo documento la parola "contentiosa" ?

- a) Sottomessa all'influenza di altri stati.
- b) Disomogenea nell'organizzazione politica.
- c) Che tende all'instabilità.
- d) Turbata da contrasti interni.
- e) Che dissente dalla politica della casa regnante.

3. Perché nel documento si afferma che la Germania non è inferiore a nessuna altra provincia ?

- a) Per la ricchezza e la varietà delle sue risorse naturali, economiche ed umane.
- b) Perché le controversie interne sono mediate dall'imperatore e perciò non minano la sua grandezza.
- c) Perché la casa d'Austria, con la sua potenza, dirime i conflitti e agisce nell'interesse del popolo.
- d) Perché l'autorità dei vari principi è sorretta dalla forza delle armi.
- e) Per l'abbondanza delle città che facilita la concordia e la prosperità.

4. Come si caratterizza la situazione della Germania alla vigilia della guerra dei Trent'anni secondo l'autore del documento ?

- a) Un regime di stabilità politica è reso possibile dall'affermarsi della Riforma protestante quale elemento unificante dei vari stati.
- b) La confusione nell'esercizio dei poteri e le contese religiose concorrono ad aggravare la sua debolezza rispetto agli stati nazionali europei.

- c) Le città libere, anche se riconoscono l'autorità politica dell'Imperatore, non intendono accettare il suo controllo sulle questioni religiose.
- d) La creazione di una grande potenza unitaria non è realizzabile a causa della sua intrinseca inferiorità economica e militare.
- e) Lo stato di benessere, grazie al fiorire delle arti, degli eserciti e dei traffici, rende la Germania la maggiore fra le potenze europee.

5. Qual è secondo il documento il motivo essenziale per cui la Germania non è uno stato unitario ?

- a) A causa della diversità di lingua e di tradizioni dei numerosi popoli che la abitano.
- b) Perché sovrani dei diversi stati non accettano di sottomettersi ad una autorità centrale.
- c) Perché la maggior parte degli stati rifiutano la religione cattolica.
- d) Per la natura eterogenea del territorio che non permette di superare la frammentazione politica.
- e) Poiché i principi e le città franche non sono in grado di darsi delle forme di governo autonome.

PROVA N. 3

Riassumi il presente brano in circa 50 parole. Nel tuo riassunto devono essere presenti le idee principali, in modo da informare chi non ha letto il testo del suo contenuto essenziale.

PATENTE RELIGIOSA DI FERDINANDO II

Nel caso in cui qualcuno, entro questo termine di sei mesi, non ci abbia raggiunto nella nostra santa fede cattolica, noi siamo fermamente risolti e vogliamo che sia ben chiarito in forza di questa patente imperiale e reale, che dopo lo scadere del termine di sei mesi, noi non permetteremo più e non tolleremo più che questo suddito continui a risiedere nel nostro regno e ad amministrarvi personalmente i suoi beni, ma ordiniamo che egli esca dal suddetto regno, e che sia obbligato a vendere i suoi beni a parenti o altre persone di religione cattolica : per questa partenza e per la vendita dei beni, noi vogliamo accordare un secondo termine di sei mesi. Ma perché nessuno possa pensare che si miri al possesso di denaro o di terre, piut-



tosto che all'onore e alla gloria di Dio onnipotente, vogliamo che sia specificato, in forza di questa patente, per nostra grazia imperiale e reale, che a chiunque non si sarà sottomesso alla nostra paterna e definitiva volontà, resta aperta liberamente la via dell'emigrazione e che la partenza potrà avvenire senza pagamento di alcuna tassa; inoltre, perché ciascuno sia in grado di raccogliere le rendite e il prezzo dei suoi beni così come l'importo dei suoi crediti nel regno, gli è concesso di dar procura a questo proposito a qualche suo parente o altra persona di religione cattolica.

---

---

---

---

---

---

---

---

#### PROVA N. 4

Completa il seguente brano introducendo le parole mancanti ricavate dall'elenco in calce.

#### LA PACE DI WESTFALIA (da A. Saitta, Il cammino umano, vol II)

Il triplice programma asburgico di restaurazione cattolica, di accentramento statale e di egemonia territoriale era totalmente fallito.

Su un piano \_\_\_\_\_, riconfermò la pace di Augusta e la rese più \_\_\_\_\_ grazie alla introduzione di due importanti modifiche: le chiese \_\_\_\_\_ da due passarono a tre, la confessione calvinista venne infatti \_\_\_\_\_ alla stessa stregua di quella cattolica e \_\_\_\_\_; e il principio del cuius regio, eius \_\_\_\_\_ fu temporaneamente mitigato con il concedere ai sudditi \_\_\_\_\_ il diritto di emigrare senza dover perdere il loro \_\_\_\_\_. Facendo cadere nel nulla lo sforzo \_\_\_\_\_ degli Asburgo, la pace di Westfalia ridusse l'autorità \_\_\_\_\_ ad un puro nome. Vennero sottratte all'imperatore e trasferite alla \_\_\_\_\_ tutte le principali attribuzioni, come il dichiarare guerra, il concludere \_\_\_\_\_ e ille-

vare \_\_\_\_\_; venne pure riconosciuto ai \_\_\_\_\_ dell'impero, sotto la spinta della Francia, il principio della superiorità \_\_\_\_\_ il quale ridusse l'impero ad un vasto mosaico di stati e staterelli privo di un vero \_\_\_\_\_ politico.

- |                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| 1) accentratore | 17) obbedienti    |
| 2) affari       | 18) perseguitate  |
| 3) autorizzate  | 19) pace          |
| 4) bandita      | 20) papale        |
| 5) benefici     | 21) politico      |
| 6) beni         | 22) potestas      |
| 7) capo         | 23) presbiteriana |
| 8) cattolici    | 24) principi      |
| 9) chiesa       | 25) principio     |
| 10) dieta       | 26) privilegi     |
| 11) dissidenti  | 27) religio       |
| 12) economico   | 28) religioso     |
| 13) imperiale   | 29) restrittiva   |
| 14) imposte     | 30) riconosciuta  |
| 15) liberale    | 31) spirituale    |
| 16) luterana    | 32) territoriale  |

#### PROVA N. 5

Completa il seguente testo introducendo le parole mancanti ricavate dall'elenco in calce.

#### L'ITALIA SI AVVIA AL SOTTOSVILUPPO (C.M. Cipolla)

Tra il secondo e il terzo decennio del secolo XVII una serie di pesanti fattori capovolsero la situazione economica internazionale. Le \_\_\_\_\_ di metallo \_\_\_\_\_ dalle Americhe entrarono in una fase lunga di \_\_\_\_\_ declino, e la Spagna iniziò la sua penosa \_\_\_\_\_. Nell'Europa \_\_\_\_\_ nel 1618 scoppiò la disastrosa guerra dei Trent'anni che portò lutti e miserie a non finire e devastò larghe aree del territorio \_\_\_\_\_. Dalla Turchia nel 1611 l'ambasciatore veneziano segnalava un deciso \_\_\_\_\_ del mercato con diminuzione della \_\_\_\_\_ e contrazione del \_\_\_\_\_ a seguito di una situazione \_\_\_\_\_ quantomai turbolenta; tra il 1623 e il 1638 la guerra \_\_\_\_\_-persiana venne ad aggravare ulteriormente una situazione \_\_\_\_\_ già estremamente precaria.

Il crollo combinato del mercato spagnolo, di quello \_\_\_\_\_ e di quello turco e la \_\_\_\_\_ nella liquidità internazionale ebbero ripercussioni immediate sulla scena economica internazionale. Per i produttori marginali non ci fu più posto e l'Italia era ormai un produttore marginale.

- |                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| 1) ascesa       | 15) mediterranea  |
| 2) centrale     | 16) mondiale      |
| 3) contrazione  | 17) mortalità     |
| 4) decadenza    | 18) peggioramento |
| 5) debito       | 19) popolazione   |
| 6) economica    | 20) prezioso      |
| 7) espansione   | 21) rapido        |
| 8) germanico    | 22) reddito       |
| 9) importazioni | 23) religiosa     |
| 10) incremento  | 24) russo         |
| 11) inglese     | 25) spagnolo      |
| 12) interna     | 26) tedesco       |
| 13) lavorato    | 27) turco         |
| 14) lento       | 28) vendite       |

## Parte seconda

### Prove di comprensione della lettura per la IV e V classe delle scuole secondarie superiori

#### Argomento: RIVOLUZIONE FRANCESE

##### PROVA N.1

Leggi attentamente il seguente brano e successivamente rispondi alle domande, scegliendo tra le cinque soluzioni alternative proposte l'unica che ritieni esatta.

#### **Babeuf e la Congiura degli Eguali (1795-1796)**

Babeuf per primo, nella Rivoluzione francese, superò la contraddizione, contro la quale avevano urtato tutti gli uomini politici devoti alla causa popolare, fra l'affermazione del diritto all'esistenza e il mantenimento della proprietà privata e della libertà economica. Come i sanculotti, come i Giacobini, Babeuf proclamava che scopo della società è la "felicità comune" e che la Rivoluzione deve assicurare l'eguaglianza dei frutti. Ma poiché la legge agraria, vale a dire la divisione equa

della proprietà, non può “durare più di un giorno” (“fin dall’indomani della sua istituzione l’ineguaglianza apparirebbe di nuovo”), il solo mezzo per arrivare all’eguaglianza di fatto sta “nello stabilire l’amministrazione comune, nel sopprimere la proprietà privata, nel legare ogni uomo alla capacità, all’industria che conosce, obbligandolo a depositarne i frutti in natura all’ammasso; nello stabilire una semplice amministrazione delle sussistenze, che, avendo un registro di tutti gli individui e di tutte le cose, farà spartire queste ultime con la più scrupolosa eguaglianza”.

(da A. Soboul, La Rivoluzione francese, Newton Cpt., 1974, pag. 386).

1) A quale degli orientamenti ideologico-politici moderni si avvicina maggiormente il tipo di organizzazione sociale delineata da Babeuf?

- a) Radicalismo.
- b) Federalismo.
- c) Social-democrazia.
- d) Comunismo.
- e) Liberalismo.

2) Perché Babeuf sostiene che la legge agraria non è sufficiente a garantire l’uguaglianza?

- a) Perché, sebbene sancisca l’uguaglianza economica, lascia immutati i privilegi signorili.
- b) Perché non abolisce il regime di proprietà privata, che è fonte di arricchimento personale differenziato.
- c) Perché prevedendo la distribuzione delle proprietà in proporzione ai bisogni di ognuno, ristabilisce la disuguaglianza.
- d) Perché riguardando esclusivamente la proprietà terriera favorisce la classe dei contadini rispetto alle altre.
- e) Perché non garantisce a tutti la soddisfazione dei bisogni primari, fondamento dell’uguaglianza.

3) Quale meta fondamentale, secondo Babeuf, deve raggiungere la rivoluzione francese?

- a) Deve consentire a tutti di possedere i beni di prima necessità.

- b) Deve garantire a ciascuno un possesso di beni proporzionale al ceto di appartenenza.
- c) Deve permettere a tutti di usufruire secondo i propri bisogni delle risorse disponibili nel paese.
- d) Deve garantire a tutti un podere ed il riconoscimento sindacale dei loro diritti.
- e) Deve garantire a ciascuno un riconoscimento economico proporzionale alle sue capacità.

4) In quale rapporto si pone la dottrina di Babeuf con le ideologie rivoluzionarie giacobine e sanculotte ?

- a) Persegue essenzialmente il medesimo fine di garantire a tutti i diritti umani, civili e di proprietà.
- b) Presenta rispetto alle altre, ancora legate agli interessi della borghesia, la fondamentale novità di voler garantire l'uguaglianza economica.
- c) Costituisce il naturale punto di approdo dell'evoluzione storica delle altre due.
- d) Interpreta più fedelmente le aspirazioni di libertà ed uguaglianza del popolo francese, in periodi di degenerazioni autoritarie.
- e) Si allontana sostanzialmente dalle altre in quanto persegue quali fini la felicità comune e la libertà di pensiero e di espressione.

5) Da quale genere di fonte, a tuo giudizio, è stato tratto questo brano ?

- a) Da un articolo giornalistico attuale apparso su un quotidiano o settimanale.
- b) Dall'opera di uno storico o pensatore contemporaneo di Babeuf.
- c) Dall'opera di uno storico a noi contemporaneo.
- d) Da un documento dell'epoca.
- e) Da un breve scritto o da un articolo di uno studioso dell'Ottocento.

## PROVA n.2

Riassumi il seguente brano in circa 60 parole. Nel tuo riassunto devono essere presenti le idee principali, in modo da informare chi non ha letto il testo sul suo contenuto essenziale.

### **La Francia alla vigilia della rivoluzione**

Alla fine del Settecento, la Francia era per più versi all'avanguardia dell'Europa. Con i suoi 25 milioni di abitanti, equivalenti a meno di un quarto della popolazione europea, era il paese più densamente popolato del continente. I suoi scrittori, i suoi filosofi, i suoi artisti erano modello a quelli di tutti i paesi civili; il francese era la lingua internazionale della diplomazia e della cultura. Gli eserciti francesi erano la massima forza militare terrestre del tempo. L'economia francese era seconda solo a quella dell'Inghilterra, grazie ad una agricoltura tradizionalmente fiorente, ad un'industria notevolmente sviluppata e ad una vigorosa attività commerciale e marinara, che aveva imposto su ogni mercato i vini, le sete, gli articoli di moda e le porcellane della Francia. Le colonie francesi delle Antille coprivano da sole circa la metà del fabbisogno europeo di zucchero.

Per altri versi, invece, la Francia era assai in arretrato sul proprio tempo. Altrove, attraverso le rivoluzioni calviniste del sec. XVI, quelle inglesi del sec. XVII e quella americana del sec. XVIII, erano sorti regimi liberali, sia pure entro i limiti di un predominio più o meno esclusivo dei ceti più abbienti. In Francia, il re continuava ad essere il padrone assoluto, per grazia di Dio, delle vite e dei beni dei propri sudditi; a questi non erano accordati né libertà di religione, di parola o di associazione, né tutela contro gli arbitri del governo, né garanzia di un giudizio imparziale; tanto meno era accordato loro un controllo sull'uso del pubblico denaro.

(da G. Spini, Documenti e profilo storico, Ed. Cremonese, Roma, 1974, vol. II, pag. 251).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

PROVA n.3

Riassumi il seguente brano in circa 60 parole. Nel tuo riassunto devono essere presenti le idee principali, in modo da informare chi non ha letto il testo sul suo contenuto essenziale.

### **Portata universale dell'azione rivoluzionaria della borghesia**

Il carattere essenzialmente agricolo della Francia dell'Ancien Régime conferì al programma, formulato dalla borghesia pei propri fini, una portata universale, che lo mise al di sopra di ogni gretto limite di classe e ne aumentò le possibilità liberatrici. Mancava infatti, allora, un proletariato nel senso moderno della parola: lo sfruttamento manifatturiero era ancora di tipo prevalentemente artigianale, e il commercio, basato essenzialmente sul traffico dei prodotti coloniali, non era ancora collegato con l'industria nazionale. Ciò faceva sì che la borghesia non dovesse, almeno in questo primo momento, difendersi dalle pressioni delle classi inferiori e potesse svolgere la propria opera rivoluzionaria non in nome di se stessa, bensì di tutti gli uomini. Detentrica della cultura, essa aveva a tal scopo forgiato le proprie armi ideologiche in un complesso di dottrine che facevano battere l'accento sulla "ragione" contro il rispetto del passato, sulla "volontà del popolo" e sulla "eguaglianza" contro il privilegio.

Poteva così la borghesia presentarsi come l'intera nazione e in realtà lo era, perchè il problema della liberazione della terra era ugualmente sentito dall'altra grande classe della Francia di allora, cioè dai contadini. Fu l'alleanza della borghesia con gli abitanti delle campagne a rendere possibile il crollo dell'Ancien





nella più remota provincia: più che lo strumento , il maestro laico che Jules Ferry voleva apostolo dei valori dell'89, sarà il ..... di questa lunga battaglia vinta. L'integrazione attraverso i principi dell'89 della Francia ..... e contadina nella ..... repubblicana , durerà più di un secolo , e forse ancora più a lungo in regioni per molti aspetti arretrate come la Bretagna e il Sud- Ovest. La storia recente dello spazio francese è ancora in gran parte da scrivere , ed è anch'essa una storia della Rivoluzione. La vittoria del ..... repubblicano , così a lungo legato alla ..... di Parigi, sarà realmente acquisita solo verso la fine del XIX secolo , quando otterrà l'appoggio del voto di ..... della Francia rurale.

(da F. Furet, Critica della Rivoluzione francese, ed.Laterza, 1987, pag. 8).

- |                 |                 |                   |                |
|-----------------|-----------------|-------------------|----------------|
| 1) decadenza    | 6) maggioranza  | 11) repubblica    | 16) tolleranza |
| 2) dittatura    | 7) monarchici   | 12) restaurazione |                |
| 3) federalisti  | 8) nazione      | 13) rivolta       |                |
| 4) giacobinismo | 9) principio    | 14) rivoluzione   |                |
| 5) industriale  | 10) provinciale | 15) simbolo       |                |

PROVA n.5

Completa il seguente testo introducendo il numero che corrisponde alle parole o locuzioni mancanti riportate nell'elenco in calce.

### **L'aristocrazia**

L'Ancien Régime francese, al quale il 1789 mette fine battezzandolo , offre lo spettacolo di una nobiltà che non è una "aristocrazia" nel senso classico di una ....., come a Venezia , o partecipe degli affari di ....., come in Inghilterra. Largamente indipendente dalla terra, la ..... francese è costituita attorno alla propria articolazione con lo ..... ; ma questo rapporto , che la definisce dall'avvento dell'..... , l' ha anche privata del suo potere politico. Cosicché il carattere più spettacolare della sua esistenza sociale è quello di una ..... composta di individui con uno ..... ereditario, per diritto di nascita, e sotto la protezione del re. Di qualunque natura siano stati gli sforzi fatti nel XVIII secolo per legare a questo status una .....specificata, i nobili non riescono a togliersi di dosso l'immagine del ..... costoso e inutile, che essi incarnano per eccellenza: anche gli sforzi che fanno in questo senso otten-

gono il risultato opposto ; l'esistenza di una vasta corrente nobiliare .....  
rafforza l'idea del diritto della nascita che l'opinione del secolo ha condannato.

(da David D.Bien , La réaction aristocratique avant 1789.  
L'exemple de l'armée , «Annales ESC», 1974, p. 23).

- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| 1) assemblea legislativa | 9) oligarchia governante |
| 2) assolutismo           | 10) posizione religiosa  |
| 3) autocratica           | 11) privilegio           |
| 4) classe                | 12) rapporto             |
| 5) funzione sociale      | 13) riformatrice         |
| 6) governo               | 14) sfondo culturale     |
| 7) nazione               | 15) stato                |
| 8) nobiltà               | 16) status personale     |

#### PROVA n.6

Leggi attentamente il brano ed estrai quelle che a tuo parere costituiscono le cinque idee principali che sintetizzano il contenuto. Ciascuna idea deve essere espressa in forma concisa mediante un'unica frase di senso compiuto.

#### **Stato dell'Europa dopo il 1793**

La Francia, fin dal 1789, aveva fatto la più gran rivoluzione di cui ci parli la storia. Non vi era esempio di rivoluzioni che, volendo tutto riformare avea tutto distrutto. Le altre avean combattuto e vinto un pregiudizio con un altro pregiudizio, un'opinione con un'altra opinione, un costume con un altro costume: questa avea nel tempo istesso attaccato e rovesciato l'altare, il trono, i diritti e le proprietà delle famiglie e finanche i nomi che nove secoli avean resi rispettabili agli occhi de' popoli. La rivoluzione francese, sebbene prevista da alcuni pochi saggi ai quali il volgo non suole prestar fede, scoppiò improvvisa e sbalordì tutta l'Europa. Tutti gli altri sovrani, parte per parentela che li univa a Luigi XVI, parte per proprio interesse, temettero un esempio che potea divenir contagioso.

Si credette facile impresa estinguere un incendio nascente. Si sperò molto sui torbidi interni che agitavano la Francia, non tornando in mente ad alcuno che, all'avvicinar dell'inimico esterno, l'orgoglio nazionale avrebbe riuniti tutt'i partiti divisi. Si sperò molto nella decadenza delle arti e del commercio, nella mancanza assoluta di tutto in cui era caduta la Francia; si sperò a buon conto vincerla per miseria e per

fame, senza ricordarsi che il periglio rende gli entusiasti guerrieri, e la fame rende i guerrieri eroi. Una guerra esterna, mossa con eguale ingiustizia ed imprudenza, assodò una rivoluzione che, senza di essa, sarebbe degenerata in guerra civile.

da V. Cuoco, Saggio storico sulla Rivoluzione napoletana del 1799, Ed. Sansoni, Firenze, 1924, pagg. 5-6.

1) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PROVA n.7

Dopo aver letto attentamente il brano, indica per ciascuna delle affermazioni elencate di seguito se l'enunciato è vero oppure falso.

### **Costituzione francese del 1791**

#### TITOLO III

#### **Dei poteri pubblici**

Art. 1. La sovranità è una, indivisibile e imprescrittibile. Essa appartiene alla Nazione; nessuna sezione del popolo, né alcun individuo può attribuirsi l'esercizio.

Art. 2. La Nazione, dalla quale provengono unicamente tutti i poteri, non può esercitarli se non per delega. La Costituzione francese è rappresentativa: i rappresentanti sono il Corpo legislativo e il Re.

Art. 3. Il Potere legislativo è delegato ad un'Assemblea nazionale composta di rappresentanti a tempo determinato, liberamente eletti dal popolo, per essere esercitato da essa, con la sanzione del Re, nella maniera che sarà specificata qui appresso.

Art. 4. Il Governo è monarchico. Il Potere esecutivo è delegato al Re, per essere esercitato, sotto la sua autorità, da ministri ed altri agenti responsabili, nella maniera determinata qui appresso.

Art. 5. Il Potere giudiziario è delegato ai giudici eletti a tempo dal popolo.

## CAPITOLO I

### **Dell'Assemblea nazionale legislativa.**

Art. 1. L'Assemblea nazionale, che forma il corpo legislativo, è permanente, ed è composta solo da una Camera.

Art. 2. Essa sarà formata ogni due anni con nuove elezioni. Ogni periodo di due anni costituirà una nuova legislatura.(...)

da F. Gaeta – P. Villani, Documenti e testimonianze, Ed. Principato, pp. 937-938.

1) L'art. 1 del titolo III sostiene che il sovrano è uno ed il suo potere è imprescrittibile.

V     F

2) L'art. 1 del titolo III afferma che nessun partito o individuo può esercitare il potere se non è delegato dal popolo.

V     F

3) L'art. 2 del titolo III stabilisce la divisione dei poteri tra le rappresentanze borghesi.

V F

4) L'art. 3 del titolo III stabilisce che il potere di fare le leggi verrà delegato dal re all'Assemblea nazionale.

V F

5) Secondo l'art. 4 al re spetta il compito di elaborare le leggi ed ai suoi ministri quello di applicarle.

V F

6) Gli "agenti responsabili" sono fiduciari del sovrano, a cui quest'ultimo affida il compito di applicare alcune leggi.

V F

7) L'art. 1 del capitolo I sostiene che i rappresentanti eletti dal popolo all'Assemblea nazionale durano in carica permanentemente.

V F

8) L'art. 2 del capitolo primo definisce come "legislatura" la durata del mandato di una Assemblea nazionale.

V F

9) Nella Costituzione francese del '91 sia i legislatori sia i giudici erano rappresentanti del popolo.

V F

10) Nel titolo III si rispecchia la divisione ed indipendenza dei tre poteri teorizzata da Montesquieu.

V F

PROVA n.8

Dopo aver letto attentamente il brano, indica per ciascuna delle affermazioni elencate di seguito se l'enunciato è vero oppure falso.

### **La convocazione degli Stati generali: decreto del 5 luglio 1788**

Art. 1. Tutti gli ufficiali municipali delle città e delle comunità del regno, nelle quali può essersi compiuta qualche elezione agli Stati generali, saranno tenuti a ricercare continuamente negli archivi delle dette città e comunità tutti i processi verbali e documenti concernenti la convocazione degli Stati e le elezioni fatte in conseguenza, e di inviare senza indugio i detti processi verbali e documenti ai sindaci degli Stati provinciali e assemblee provinciali, nelle provincie in cui non vi sono assemblee subordinate ai detti Stati provinciali o assemblee provinciali, e in quelle in cui vi sono assemblee subordinate, ai sindaci di dette assemblee subordinate o alle loro commissioni pro tempore.

Art. 4. L'intenzione di Sua Maestà è che, dal canto loro, i detti sindaci e commissari pro tempore facciano su questo argomento le ricerche necessarie e saranno le dette ricerche sottoposte ai detti Stati e assemblee per essere in questa sede trasformate in un parere comune ed essere indirizzate in forma di memoria sugli argomenti contenuti nelle dette ricerche, ed essere inviati dai detti sindaci al Signor Guardasigilli.

Art. 7. Se in taluna di dette assemblee emergesse diversità di pareri, l'intenzione di Sua Maestà è che i vari punti di vista siano enunciati motivatamente e su di essi ciascuno possa pronunciarsi; Sua Maestà autorizza altresì ogni deputato delle dette assemblee di aggiungere alla memoria conclusiva delle assemblee tutte le memorie personali in favore del voto che ha espresso.

Art. 9. Non appena le dette memorie, informazioni e delucidazioni saranno pervenute al Signor Guardasigilli, Sua Maestà se ne farà dar conto e si porrà nella condizione di decidere in modo preciso le forme che dovranno essere osservate per la prossima convocazione degli Stati generali e per rendere l'assemblea così nazionale e così regolare come deve essere.

Fatto al Consiglio di Stato del Re, Sua Maestà presente, tenutosi a Versailles il 5 luglio 1788, firmato: Barone di Breteuil.

(da A. Brest, Recueil de documents relatifs à la convocation des Etats Generaux de 1789, Paris, 1894-1915, vol.I p. 20 sgg. (trad. it. in R. Moro La crisi dell'antico regime in Francia 1776/1788)).

¶ 1) Il decreto sostiene che i processi verbali ed i documenti relativi alla convocazione degli Stati debbano essere ricercati negli archivi centrali del regno.

V F

2) Nelle province in cui vi sono assemblee subordinate gli ufficiali municipali possono inviare i documenti indifferentemente ai sindaci delle assemblee provinciali oppure a quelli delle assemblee subordinate.

V F

3) La necessità di richiedere con questo decreto la raccolta capillare di documenti relativi agli Stati generali è dettata dal dover ripristinare procedure da lungo tempo in disuso.

V F

4) L'intento del sovrano, nell'osservare scrupolosamente le formule di convocazione ed elezione, è quello di cautelare la nazione da eventuali interpretazioni faziose.

V F

5) Le ricerche richieste all'art. 4 servono per integrare le informazioni che saranno inviate alle assemblee dagli ufficiali municipali.

V F

6) L'art. 4 del decreto, affermando che le ricerche effettuate siano trasformate in parere comune, sottintende l'intenzione di salvaguardare gli inalienabili diritti degli ordini privilegiati.

V F

7) Mediante la procedura stabilita nell'art. 4 si intende reintegrare il Guardasigilli della funzione di primo consigliere del re da cui l'assolutismo lo aveva esautorato.

V F

8) Lo scopo di quanto stabilito dall'art. 7 è quello di garantire al sovrano la conoscenza delle opinioni delle minoranze oltre a quello delle maggioranze.

V F

9) Il decreto stabilisce che tutte le assemblee provinciali debbano esprimere un proprio parere affinché sia la maggioranza del popolo francese a decidere le forme di convocazione degli Stati generali.

V F

10) Il decreto stabilisce implicitamente che le assemblee provinciali e subordinate debbano riunirsi almeno una volta prima della convocazione degli Stati generali.

V F

### **Parte terza**

#### **Prove di comprensione della lettura di testi normativi**

#### **Per le classi III-IV-V delle scuole secondarie superiori**

PROVA n. 1

#### Acquisizione della cittadinanza italiana

3. Lo straniero nato nello Stato o figlio di genitori quivi residenti da almeno dieci anni al tempo della sua nascita diviene cittadino:

1) se presta servizio militare nello Stato o accetta un impiego nello Stato;

2) se compiuto il 18° anno risiede nello Stato e dichiara entro il 19° anno di eleggere la cittadinanza italiana;

3) se risiede nello Stato da almeno dieci anni e non dichiara nel termine di cui al numero 2 di voler conservare la cittadinanza straniera.



Le disposizioni del presente articolo si applicano anche allo straniero del quale il padre o la madre o l'avo paterno siano stati cittadini per nascita.

4. La cittadinanza italiana, comprendente il godimento dei diritti politici, può essere concessa con decreto presidenziale, sentito il Consiglio di Stato:

1) allo straniero che abbia prestato servizio per tre anni allo Stato italiano, anche all'estero;

2) allo straniero che risieda da almeno cinque anni nello Stato;

3) allo straniero che risieda da due anni nello Stato ed abbia reso notevoli servizi all'Italia od abbia contratto matrimonio con una cittadina italiana;

4) dopo sei mesi di residenza a chi avrebbe potuto diventar cittadino italiano per beneficio di legge, se non avesse ommesso di farne in tempo utile espressa dichiarazione.

(LEGGE 13 giugno 1912, n.555 e successive aggiunte e modifiche – Sulla cittadinanza italiana)

**Indica, per ciascuno dei seguenti casi particolari, se una persona può acquisire la cittadinanza italiana per diritto (secondo quanto previsto al comma 3) oppure se gli può eventualmente venire concessa su sua richiesta dal Presidente della Repubblica (secondo quanto previsto al comma 4), oppure se non la può in nessun caso acquisire.**

Caso	Può acquisire la cittadinanza per diritto	Può concedergli la cittadinanza il Presidente della Repubblica	Non può acquisire la cittadinanza
Uno straniero che risiede in Italia da un anno e presta servizio per lo stato italiano da quattro anni			
Uno straniero nato da genitori italiani che risiedono all'estero e che ha compiuto il 18° anno di età in Italia			
Uno straniero che ha trovato un alloggio nel territorio italiano e ci vive da due anni			
Uno straniero che, avendo rinunciato alla cittadinanza nel suo Paese di origine, ha prestato servizio militare in Italia			

Uno straniero che risiede da 18 anni sul territorio italiano ed entro un anno dal compimento della maggiore età comunica la rinuncia alla cittadinanza nel suo Paese di origine			
Uno straniero che entro sei mesi dal momento in cui ha iniziato a risiedere in Italia ha presentato richiesta per divenire cittadino italiano			
Uno straniero che da due mesi ha contratto matrimonio con una cittadina italiana			
Un minorenne straniero la cui madre abbia presentato richiesta di acquisire la cittadinanza italiana			

## PROVA n. 2

**Leggi attentamente il seguente brano e successivamente rispondi alle domande scegliendo fra le quattro soluzioni alternative proposte l'unica che ritieni esatta.**

### Perdita della cittadinanza

La perdita della cittadinanza è pronunciata su decreto del Presidente della Repubblica su proposta del ministro per l'interno di concerto col ministro per gli affari esteri, sentito il parere di una commissione composta di un consigliere di Stato, presidente, del direttore generale della pubblica sicurezza, di un direttore generale del ministero degli esteri designato dal ministro per gli affari esteri, e di due magistrati d'appello designati dal ministro per la giustizia.

Alla perdita della cittadinanza può essere aggiunto, su conforme parere della commissione di cui sopra, il sequestro e nei casi più gravi la confisca dei beni.

Nel decreto che pronunzia il sequestro è stabilita la durata di esso e la destinazione delle rendite e dei beni.

Sull'efficacia del provvedimento di sequestro o di confisca non ha alcun effetto la cittadinanza straniera posteriormente acquisita dal proprietario dei beni.

(LEGGE 13 gennaio 1926, n.108. – modificazioni ed aggiunte alla l. 13 giugno 1912, n. 555, sulla cittadinanza)

1) La perdita della cittadinanza diviene effettiva quando viene decretata:

\* a) dal Presidente della Repubblica su proposta dei responsabili dei ministeri competenti, sentito il parere dei rappresentanti di altri organi dello Stato.

b) dalla pronuncia da parte del Presidente della Repubblica di un decreto pervenutogli dagli organi di governo competenti.

c) dai ministeri dell'interno e degli affari esteri, dopo aver consultato il Presidente della Repubblica ed i magistrati d'appello.

d) dalla commissione dei consiglieri di Stato, dal ministro della pubblica sicurezza, dal presidente degli affari esteri con l'approvazione del Presidente della Repubblica.

2) La perdita della cittadinanza può avere come conseguenza:

a) il sequestro dei beni da parte dello Stato senza limiti di tempo e di destinazione.

b) il sequestro e la confisca dei beni la cui destinazione è stabilita di comune accordo dallo Stato e dal proprietario.

\* c) il sequestro e la confisca dei beni anche dopo aver acquisito la cittadinanza straniera.

d) il sequestro definitivo dei beni che viene deliberato dal Presidente della Repubblica su proposta del ministro dell'interno.

3) In che cosa il sequestro si differenzia dalla confisca?

a) Nel caso della confisca il cittadino ha comunque diritto a rientrare in possesso dei suoi beni, mentre nel sequestro sono le autorità a decidere se restituire o no i beni.

b) Il sequestro viene deciso dal Presidente della Repubblica mentre la confisca da una commissione composta dai rappresentanti dei ministeri competenti.

\* c) Il sequestro è un provvedimento che ha una durata di tempo limitata nel tempo, mentre la confisca ha una validità permanente.

d) Il sequestro prevede una destinazione identica per i beni e per le loro rendite, mentre la confisca prevede una destinazione differenziata.

### PROVA n. 3

**Ti presentiamo il testo della legge che regola l'adozione e l'affidamento dei minori. Di seguito è poi riportata la sintesi di una sentenza relativa ad un caso giudiziario realmente verificatosi. Tenendo conto che il giudice ha dovuto applicare rigorosamente la legge, indica per ognuna delle affermazioni sotto elencate se vera o falsa, valutando quali possono essere state le decisioni del tribunale italiano.**

LEGGE 4-MAGGIO-1983 n. 184. DISCIPLINA DELLA ADOZIONE E DELL'AFFIDAMENTO DEI MINORI.

TITOLO III, CAPO I, ART. n.33

TITOLO II, CAPO IV, ART. 25.

Il provvedimento emesso da una autorità straniera non può essere dichiarato efficace con gli effetti dell'adozione se non risulta comprovata la sussistenza di un periodo di affidamento preadottivo di almeno un anno (...omissis...). In tal caso dopo un anno di permanenza del minore in Italia presso gli adottanti, il Tribunale per i minorenni competente pronuncia il decreto (...omissis...) motivato in camera di consiglio decidendo di dare luogo all'adozione. Il giudice del Tribunale di istanza di Calcutta (India) nominava i coniugi Giuseppe e Francesca Di Franco tutori della minore Maharani, nata il 26 giugno 1974, "bambina abbandonata e non richiesta di sesso femminile d'origine indiana", autorizzandoli a condurre la medesima in Belgio per il suo mantenimento e la sua educazione.

Successivamente, in Belgio, i coniugi chiesero l'adozione di Maharani, che venne loro concessa due anni dopo.

Inoltre, il 5 settembre 1983, i coniugi, residenti da anni in Belgio ma ancora in possesso della cittadinanza italiana, richiedevano al Tribunale italiano di dichia-

rare l'efficacia in Italia del provvedimento di legittimazione dell'adozione, non avendo però intenzione di rientrare nel paese.

1) Il Tribunale respinge la richiesta dei coniugi Di Franco in quanto occorre che la \*V F minore straniera risieda con essi in Italia almeno un anno.

2) Il Tribunale rende efficace il provvedimento di legittimazione dell'adozione in quanto i V F\* coniugi possiedono ancora la cittadinanza italiana.

3) Il tribunale respinge la richiesta dei coniugi Di Franco in quanto non ricevono tutela \*V F gli emigranti che risiedono stabilmente in uno stato estero.

4) Il Tribunale rende efficace il provvedimento di legittimazione dell'adozione in quanto è V F\* comprovata la sussistenza di un periodo pre-adoptivo di almeno un anno.

PROVA n. 4

#### Programmazione dell'occupazione dei lavoratori subordinati extracomunitari in Italia

(...) I lavoratori extracomunitari dello spettacolo possono essere assunti alle dipendenze dei datori di lavoro per esigenze connesse alla realizzazione e produzione di spettacoli previa apposita autorizzazione rilasciata dall'ufficio speciale per il collocamento dei lavoratori dello spettacolo o sue sezioni periferiche che provvedono, sentito il Ministero del turismo e dello spettacolo, previo nullaosta provvisorio dell'autorità provinciale di pubblica sicurezza. L'autorizzazione è rilasciata, salvo che si tratti di personale artistico ovvero di personale da utilizzare per periodi non superiori a tre mesi, prima che il lavoratore extracomunitario entri nel territorio nazionale. I lavoratori extracomunitari autorizzati a

svolgere attività lavorativa subordinata nel settore dello spettacolo non possono cambiare settore di attività nè la qualifica di assunzione. (...).

(Legge 30.12.1986 n. 943)

1) Chiao Min, un Cinese, può venire a lavorare in Italia nel campo dello spettacolo se

a) ha il denaro necessario per allestire SI NO\*  
uno spettacolo.

b) c'è bisogno di un attore come lui per \*SI NO  
uno spettacolo.

c) vuole portare in Italia uno spettacolo SI NO\*  
già ben riuscito nel suo paese.

d) è richiesta la sua direzione artistica. SI NO\*

2) Per venire a lavorare in Italia, Chiao Min deve richiedere delle autorizzazioni. A chi?

a) Ad un ufficio speciale di collocamento \*SI NO  
che deve aver sentito prima il Ministero del turismo e dello spettacolo, se la pubblica sicurezza è d'accordo.

b) Ad un ufficio speciale di collocamento, SI NO\*  
al Ministero del turismo e dello spettacolo e alle forze dell'ordine.

c) Ad un ufficio speciale del Ministero SI NO\*  
del turismo e dello spettacolo, se le forze dell'ordine sono d'accordo.

d) Direttamente all'ufficio di pubblica SI NO\*  
sicurezza se il suo soggiorno in Italia è superiore ai tre mesi.

3) Saputo a chi deve richiedere le autorizzazioni, come fa Chiao Min ad ottenerle ?

a) Appena giunto in Italia deve recarsi a– SI NO\*  
gli appositi uffici per farne richiesta

b) Giunto in Italia, trovata una compagnia SI NO\*  
che lo vuole scritturare, deve farne  
richiesta.

c) Deve farne richiesta prima di venire in \*SI NO  
Italia e attendere l'autorizzazione del  
suo paese.

d) Non deve fare nulla se viene in Italia a \*SI NO  
lavorare per un periodo non superiore a  
tre mesi.

4) Se Chiao Min viene assunto con la qualifica di scenografo in una compagnia che poi fallisce, quale altro dei seguenti lavori può fare ?

a) Può essere assunto come cameriere in un ristorante.

b) Può essere assunto come regista in un'altra compagnia.

\* c) Può essere assunto come scenografo in un'altra compagnia.

d) Nessun lavoro, per cui è costretto a ritornare nel suo paese d'origine.

Contratto di assicurazione facoltativo per veicoli a motore

**SEZIONE “A”**

**Condizioni Generali di Assicurazione riguardanti i rischi della Responsabilità Civile**

Art.1 – Oggetto dell’assicurazione. – L’impresa risponde delle somme che l’Assicurato sia tenuto a pagare a titolo di risarcimento (capitale, interessi e spese) quale civilmente responsabile ai sensi di legge, per danni involontariamente cagionati a terzi, sia per lesioni personali che per danneggiamenti a cose od animali, durante la circolazione del veicolo designato dal contratto. L’impresa rinuncia al diritto di rivalsa verso il conducente del veicolo.

Art.2 – Delimitazioni dell’assicurazione. – Esclusioni. – Non sono considerati terzi:

- a) tutti coloro la cui responsabilità è coperta dall’assicurazione;
- b) il coniuge, gli ascendenti e i discendenti legittimi, naturali o adottivi delle persone indicate dalla lettera a), nonché gli altri parenti e affini fino al terzo grado delle stesse persone, quando convivano con queste o siano a loro carico in quanto l’assicurato provvede abitualmente al loro mantenimento;
- c) ove l’assicurato sia una società, i soci a responsabilità illimitata e le persone che si trovano con questo in uno dei rapporti indicati alla lettera b);
- d) le persone trasportate.(...)

Art.6 – Adeguamento del premio in caso di modificazione della tariffa. – Qualora nel corso del contratto siano approvate modificazioni della tariffa, il nuovo premio sarà applicato al presente contratto con decorrenza dalla prima scadenza annuale successiva al giorno della comunicazione da parte dell’Impresa dell’avvenuta modificazione. (...)

**SEZIONE “B”**

**Condizioni Generali riguardanti le Assicurazioni Incendio e Furto**

Art.1 – Oggetto dell’assicurazione. – Per le sottoindicate garanzie l’Impresa si obbliga, nei limiti ed alle condizioni che seguono, a indennizzare i danni materiali o diretti arrecati al veicolo descritto in polizza, assicurato per la somma ivi



indicata – al completo degli accessori e pezzi di ricambio di normale dotazione – sia questo fermo o in circolazione, da:

- a) INCENDIO, qualunque ne sia la causa (...); azione del fulmine e scoppio del carburante destinato al funzionamento del motore;
- b) FURTO (totale o parziale) e rapina (sottrazione mediante violenza o minaccia alla persona). Per i ciclomotori, la validità della garanzia è subordinata all'uso di un efficace congegno di bloccaggio durante gli abbandoni temporanei del veicolo.

L'impresa resta obbligata all'indennizzo con uno scoperto a carico dell'assicurato nella misura del – 25% del danno, quando l'assicurazione riguarda un ciclomotore. (...).

Art.7 – Ricuperi. – L'assicurato ha l'obbligo, non appena abbia notizie di un ricupero del veicolo rubato o di parte di esso, di informare subito l'impresa.

Il valore dei ricuperi realizzati prima del pagamento del danno sarà computato in detrazione del danno stesso. Quanto fosse recuperato dopo il pagamento del danno diverrà di proprietà dell'impresa se questa ha pagato integralmente; se invece l'indennizzo fosse stato parziale, i ricuperi saranno ripartiti fra le parti in proporzione del danno sopportato. L'assicurato ha tuttavia la facoltà di riprendere quanto venisse recuperato restituendo all'Impresa l'indennizzo ricevuto.

1) Una mattina, cercando di arrivare in orario a scuola, con il tuo motorino non rispetti il semaforo. Investi tuo cugino ed una sua amica. Tu ti fratturi una gamba, tuo cugino e la sua amica riportano varie lesioni, il motorino è severamente danneggiato.

Quali danni risarcisce l'assicurazione?

a) Tutti i danni procurati alle persone, SI NO\*  
ma non quelli del motorino.

b) I danni sia a tuo cugino e sia alla SI NO\*  
sua amica,ma non quelli alla tua persona e quelli del motorino.

c) I danni alla ragazza, ma non quelli a \*SI NO  
a tuo cugino,alla tua persona e quelli del motorino.

d) Sia i danni tuoi sia quelli del motorino, SI NO\*  
ma non quelli di tuo cugino e della sua  
amica.

2) Il primo settembre 1990 hai fatto un'assicurazione al tuo motorino che  
scade il trentuno dicembre 1990 e che prevede che tu paghi una certa somma  
ogni primo del mese.

Il primo ottobre 1990 l'assicurazione ti avverte che devi pagare un premio  
maggiore.

Da quando inizi a pagarlo?

a) Dal primo ottobre 1990.

b) Dal primo novembre 1990.

\* c) Dal primo gennaio 1991.

d) Subito, aggiungendo anche una somma a ciò che hai pagato  
a settembre.

3) Dato che tu sei un ragazzo previdente, hai assicurato il tuo motorino (che  
hai reso più comodo con un costosissimo sellino e che hai abbellito con vari  
adesivi e con quattro stravaganti specchietti retrovisori) contro l'incendio e il  
furto.

In quali casi e in che misura la tua assicurazione è tenuta a risarcirti?

a) Tutti i danni a te arrecati se il \*SI NO  
motorino è colpito da un fulmine.

b) I tre quarti del danno se ti ruba- \*SI NO  
no il motore nonostante tu avessi  
messo una catena.

c) Non ti pagano nulla se ti rubano il \*SI NO  
motorino che hai lasciato incustodi-  
to per entrare in un negozio.

d) Ti paga uno specchietto se cadendo, SI NO\*  
perchè sei tamponato, se ne rompono  
due.

4) Che cosa succede se ritrovi dei pezzi rubati del motorino ?

4.1) Se ne ritrovi solo una parte l'assicurazione risarcisce

\* a) il valore della parte mancante.

b) il valore di tutto il danno.

4.2) Se li ritrovi dopo che l'assicurazione ti ha risarcito il danno

a) sono tuoi.

\* b) sono dell'assicurazione.

4.3) Se ne ritrovi una parte dopo che l'assicurazione ti ha risarcito il danno

\* a) devi ridare una parte di denaro all'assicurazione.

b) puoi tenerti i soldi che l'assicurazione ti ha già dato.

5) Se ti chiedessero che tipi di danno l'assicurazione deve risarcirti, cosa risponderesti?

1) I danni che ho arrecato senza volere \*SI NO  
e di cui sono responsabile secondo il  
Codice civile, a persone, cose o animali.

2) Tutti i danni che ho causato sia quelli SI NO\*  
alla mia persona sia a quella di altri, se  
ne sono responsabile secondo il Codice  
civile.

3) Tutti i danni che ho arrecato o ricevuto SI NO\*  
di cui la responsabilità, secondo quanto  
prescrive il Codice civile, è di terzi.

4) I danni che ho provocato con il mio moto– SI NO\*  
rino, sia per distrazione alla guida sia  
per la caduta del motorino fermo su cose  
o persone.

PROVA n. 6

### Assistenza ospedaliera

L'assistenza ospedaliera è prestata, di norma, attraverso gli ospedali pubblici e gli altri istituti convenzionati esistenti nel territorio della Regione.

Ai sensi delle vigenti disposizioni, gli assistiti possono accedere alle strutture ospedaliere pubbliche con la sola proposta del curante e previa esibizione del documento d'assistenza.

La predetta proposta e l'esibizione del documento d'assistenza, ovviamente, non sono necessari in casi di ricovero urgente.

Per i ricoveri presso le case di cura private convenzionate, gli assistiti devono munirsi, preventivamente, di apposita impegnativa rilasciata, in triplice copia, dall'Unità sanitaria Locale di appartenenza dell'avente diritto o da quella nel cui territorio è ubicata la Casa di cura prescelta.

In tale ultima ipotesi, la Casa di cura dovrà dare comunicazione del ricovero all'U.S.L. di appartenenza dell'assistito.

In caso di particolare necessità e urgenza la Casa di cura può effettuare il ricovero anche in mancanza d'impegnativa. Quest'ultima dovrà, però, essere richiesta, nel termine di 24 ore dall'avvenuto ricovero, a mezzo fonogramma o corriere, all'U.S.L. nel cui territorio è ubicata la Casa di cura, la quale a sua volta, dovrà darne comunicazione all'U.S.L. di appartenenza del ricoverato. Quindi, l'U.S.L. ov'è ubicata la Casa di cura provvederà alla immediata emissione dell'impegnativa di ricovero.

[da G. D'Ambrosio-R. Izzo, Legislazione sanitaria e ambientale, Napoli, 1987, p. 79.]

Quali adempimenti un assistito che necessita di ricovero ospedaliero è tenuto ad assolvere in ciascuno dei seguenti casi? (riporta per ogni caso la lettera che

corrisponde alla sequenza di adempimenti da compiere; la medesima alternativa può valere anche in più casi ).

1) Necessita di ricovero ordinario e deve ricoverarsi presso un ospedale pubblico.

(a) (b) **(c)** (d) (e) (f)

2) Necessita di ricovero ordinario e deve ricoverarsi presso una Casa di cura privata convenzionata.

(a) (b) (c) (d) **(e)** (f)

3) Necessita di ricovero urgente e deve ricoverarsi presso un ospedale pubblico.

**(a)** (b) (c) (d) (e) (f)

4) Necessita di ricovero urgente e deve ricoverarsi presso una Casa di cura privata convenzionata.

(a) (b) (c) (d) (e) **(f)**

5) Necessita di ricovero ordinario e deve ricoverarsi presso una Casa di cura privata non-convenzionata.

**(a)** (b) (c) (d) (e) (f)

6) Necessita di ricovero urgente e deve ricoverarsi presso una Casa di cura privata non-convenzionata.

**(a)** (b) (c) (d) (e) (f)

a) Può essere ricoverato senza compiere personalmente alcun adempimento.

b) Presentarsi presso l'istituto di ricovero con il solo documento di diritto all'assistenza.

c) Farsi rilasciare dal proprio medico della mutua la richiesta di ricovero e recarsi con essa, insieme al documento di diritto all'assistenza, presso l'istituto di ricovero.

d) Recarsi presso la U.S.L., ottenere l'impegnativa e presentarsi con questa, insieme al documento di diritto all'assistenza, presso l'istituto di ricovero.

e) Farsi rilasciare dal proprio medico della mutua la richiesta di ricovero, ottenere l'impegnativa presso la U.S.L. e recarsi con questi documenti, insieme al documento di diritto all'assistenza, presso l'istituto di ricovero.

f) Presentarsi senza alcun documento ma poi, entro 24 ore dall'avvenuto ricovero, fare richiesta dell'impegnativa alla U.S.L. nel cui territorio è ubicato l'istituto di ricovero.

## PROVA DI LESSICO

La parola **DECRETO** indica:

a) provvedimento emesso dal Presidente della Repubblica in contrasto con una legge non approvata dal Parlamento.

b) legge che è stata emanata dal Parlamento ed approvato dal Presidente della Repubblica.

\*c) atto che ha forza di legge ma che non è stato emanato dal potere legislativo.

d) atto legislativo emanato dal governo su ordine del Presidente della Repubblica.

**CONFISCA** significa:

a) requisizione dello stipendio mensile per risarcire lo stato del mancato pagamento delle tasse.

b) custodia temporanea dello stato dei beni di una persona trasferitasi all'estero.

c) acquisizione di parte del patrimonio immobile per pagare i debiti contratti con lo stato.

\*d) appropriazione totale e definitiva da parte dello Stato dei beni di un individuo che ha infranto la legge.

Quale dei seguenti casi è il più adatto a definire la parola **RENDITA** ?

\*a) il proprietario di un appartamento riscuote mensilmente dall'inquilino l'affitto.

b) il lavoratore dipendente riceve mensilmente il suo stipendio.

c) un artigiano riceve dal cliente il pagamento per l'esecuzione di un lavoro.

d) una somma di denaro lasciata per testamento in eredità da un parente prossimo.

Gli **EXTRACOMUNITARI** sono:

a) i cittadini che non appartengono alla nostra comunità nazionale.

\*b) i cittadini di stati che non appartengono alla Comunità Economica Europea.

c) i cittadini che appartengono ad una razza differente da quella bianca.

d) i cittadini di uno stato che non appartiene all'Organizzazione delle Nazioni Unite.

Cosa si intende per **PREMIO** nel linguaggio assicurativo?

\*a) Somma pagata dall'assicurato per adempiere alle norme del contratto stipulato con l'assicurazione.

b) Somma che viene sottratta alla quota ordinaria nel caso che l'assicurato non abbia avuto incidenti.

c) Somma che l'assicurato è tenuta a pagare a eccedenza per non esser stato puntuale nel pagamento delle rate.

d) Somma minima che l'assicurazione è tenuta a pagare in caso di sinistro a prescindere dal danno procurato dall'assicurato.

Gli **ASCENDENTI** sono:

- a) Parenti del proprio coniuge.
- b) Parenti che risiedono all'estero.
- \*c) Genitori, nonni, bisnonni.
- d) Figli, nipoti, cugini di primo grado.

### **Parte quarta**

#### **Brani di prosa storica divulgativa analizzati (cap. 9)**

##### **Finanziari di ventura a spasso per l'Europa di M. De Cecco**

Sembra quindi che la Francia, primo Paese dell'Europa occidentale per popolazione, ricchezza del suolo e potenza militare, sia in realtà ai margini, per tutto il Settecento, del poderoso sviluppo che il mercato finanziario europeo sperimenta in tale periodo, e partecipi ad esso, come si è detto, come oggi potrebbero Paesi come il Brasile o il Messico, sempre a caccia di prestiti e permanentemente incapaci di negoziare buone condizioni o di dotarsi di un sistema finanziario moderno proprio.

L'ironia di tale situazione sta nel fatto che la Francia è, anche nel Settecento, Paese generatore di poderosi risparmi. Basti pensare alla macchina di risparmio che è la chiesa francese, proprietaria di un immenso patrimonio immobiliare, e per l'appunto titolare di una parte cospicua del debito pubblico francese. E basti aver mente al grandioso sviluppo della piazza finanziaria di Parigi nel secondo Impero, quando la modernizzazione finanziaria sarà finalmente avvenuta.

Nel Settecento tuttavia, la finanza pubblica francese ritarda, anziché accelerare, come a Genova, in Olanda, e ancor più in Inghilterra, lo sviluppo delle istituzioni e dei mercati finanziari francesi.

Un mercato finanziario che richiami risparmi da tutto il mondo può essere usato come una poderosa macchina da guerra, quando il Credito dello Stato e della Banca di Stato rimane alto e la fiducia dei creditori non è ricompensata con la bancarotta.

Questa è la grande scoperta di genovesi, olandesi e inglesi. E sono gli inglesi a divenire i praticanti più esperti del sistema facendolo funzionare in modo egregio, a loro vantaggio, fino alla Prima guerra mondiale inclusa.

(da "Repubblica", 1789-1799. I dieci anni che sconvolsero il mondo, n.4, I giorni del terrore).



## **In queste palestre si allena la parola**, di A. Magistà

Si scrive club, si legge giacobino. Tra tutti i club e le società popolari, infatti, quello dei giacobini è senz'altro il più importante, quello che influisce più profondamente sui destini della Rivoluzione. I primi club compaiono a Parigi e nel resto della Francia intorno al 1788. Le cifre proposte dagli storici sono quantomai imprecise: si oscilla dai 44 mila club in tutta la Francia di Augustin Cochin ai 4 mila di Michelet e Aulard. Comunque, problemi di computo a parte, resta vero che il club ha le sue radici nella città. Il contesto urbano gli è indispensabile.

Ma cosa sono esattamente i club rivoluzionari? Le loro origini sono facilmente rintracciabili: accademie di scienziati e

studiosi, società di lettura e, soprattutto associazioni massoniche. I club si riuniscono per discutere di politica. Per essere ammessi a un club è necessario essere presentati da un socio e, in genere, pagare una tassa annua, cosa che esclude subito i ceti più poveri. Vere e proprie palestre di oratoria, i club sono anche il luogo in cui si misurano e si confrontano le prime abitudini democratiche: lo scontro delle idee si risolve in scelte, direttive politiche, ma anche sensazioni vaghe, e forma atmosfere dominanti: la paura, la rabbia, l'entusiasmo, le speranze. Poiché i processi democratici sono ancora tutti indefiniti, i club servono da laboratorio. Il prevalere di una volontà sulle altre deve necessariamente passare attraverso l'approvazione collettiva di una maggioranza, poiché nessuno può vantare un diritto alla supremazia.

E infatti i membri dei club provengono dai gradi privilegiati del Terzo stato: si tratta di avvocati, commercianti, piccoli artigiani, medici, magistrati, "rentiers", anche se non mancano gli ecclesiastici, che in realtà formano un "partito trasversale", diviso tra Terzo stato e aristocrazia.

(da "Repubblica", 1789-1799. I dieci anni che sconvolsero il mondo, fasc.n.5, La Rivoluzione in crisi).

## **Le parole si velano di esorcismi** di A. Magistà

Bisogna fare qualcosa. Ecco campeggiare, portata a galla dalle agitazioni popolari e dalle sommosse la parola propriété (proprietà). Di proprietà parlano quasi tutti i deputati. Il possesso è inalienabile. E infatti ecco andare a braccetto con propriété i termini respect (rispetto), droit (diritto), sureté (sicurezza).

Il pensiero dei deputati, che rimane inespesso, appare comunque chiaro se si affiancano queste parole: c'è, evidente, la paura che il rinnovamento

divenga Rivoluzione. C'è quindi un progetto riformista che trema dinnanzi a più profondi sconvolgimenti. Per i deputati "cittadino" non è ogni francese, ma solo chi possiede, chi può permettersi di pagare la tassa annuale che gli conferisce diritto di voto. Non è un messaggio di liberazione e di condivisione. È invece chiara l'intenzione di mantenere come elemento di distinzione sociale la proprietà. Così si spiega la grande, quasi isterica frequenza di tutte queste parole.

La Rivoluzione, dunque, appartiene a chi ha. La propriété viene a segnare il nuovo, invalicabile confine di classe. E i deputati che dicono: "Affranchiamo la gente dagli antichi gioghi", si lasciano poi scappare la parole del possesso; vogliono tenersi ben strette le loro cose. Ma i futuri anni di violenza e di morte travolgeranno anche loro, prima che il Direttorio riporti la ricchezza al primato.

(da "Repubblica", 1789-1799. I dieci anni che sconvolsero il mondo. fasc.n. 6: Aspettando l'imperatore).

### **Le passioni hanno un cuore di piombo** di V. Castronovo

«I grandi ci sembrano grandi perché noi siamo in ginocchio. Solleviamoci!». Questo appello che figurava nel frontespizio di un ebdomadario: "Révolutions de Paris" comparso nel luglio 1789 per iniziativa di Mirabeau e riuscito a sopravvivere sino al febbraio 1794, esprime efficacemente le idee e i programmi a cui s'ispirò, sia pur con diverse intonazioni, la stampa francese che abbracciò la causa della Rivoluzione. Un giornalismo, appunto, militante, impegnato direttamente e con grande risolutezza nelle lotte politiche tanto da costituire, in parecchi casi, un vivaio o una palestra delle figure più eminenti della vita pubblica, e perciò destinato a subire inevitabilmente, nel corso dei drammatici eventi che si snodarono dalla convocazione degli Stati generali all'avvento del Terrore, la medesima sorte degli uomini e delle fazioni a cui era più vicina e solidale.

Sicché pochi e brevi furono i momenti autentici di fulgor<sup>3e</sup>, innumerevoli le difficoltà e le peripezie, molti i casi di rapida consunzione o di soppressione forzata. E, tuttavia, se il principio della libertà di stampa si estese oltre i confini dell'Inghilterra (in cui era stato tenuto a battesimo) sino a diventare un presidio fondamentale della democrazia politica, ciò lo si deve, per tanti versi, proprio alle convulse esperienze maturate in una stagione così tormentata e contraddittoria in cui lo scatenarsi di grandi passioni e la contrapposizione frontale e irriducibile di differenti orientamenti ideologici misero continuamente a repen-

taglio, e giunsero talora a soffocare, i diritti di opinione e di espressione appena conquistati.

(da V. Castronovo, Le passioni hanno il cuore di piombo, in «la Repubblica», supplemento I dieci anni che sconvolsero il mondo, fascicolo n. 5, La rivoluzione in crisi, p. 34).

## **Napoleone** di G. Bocca

È dunque inevitabile che nel suo tempo Napoleone venga vissuto dai contemporanei in modi opposti quasi sempre di grande travisamento, come il grande demonio o il grande liberatore: a un suo cenno battaglioni di cavalleria polacca sono pronti a lanciarsi in cariche disperate contro i soldati dello zar scambiandolo per il campione della libertà e della indipendenza nazionale; e, al contrario, per i grandi conservatori alla De Maistre è l'anticristo, l'uomo che distrugge la millenaria costruzione politica dell'Europa dell'altare e della corona. Ma non è vero. Se il paragone è lecito, Napoleone compie la stessa evoluzione opportunistica del sessantottino che diventa capo del personale di una grande industria. A lui la distruzione giacobina del trono e dell'altare non interessa, se il trono e l'altare servono al potere si accorda con il Papa ricrea un'aristocrazia e inventa la Legione d'onore. Dire che Napoleone ha sovrastato la Rivoluzione francese è un falso; senza la Rivoluzione francese e la nascita della prima nazione democratica e popolare d'Europa Napoleone non avrebbe avuto né soldati, né ufficiali, né intendenza per i suoi eserciti. Ma si può dire che Napoleone ha forzato i tempi della demistificazione rivoluzionaria, ha rivelato in brevi anni quanto di antico e di incancellabile essa portasse nel suo seno.

dall'Espresso, supplemento an n.3 del 1989, 1789-1989. A due secoli dalla Rivoluzione francese, 1.La storia e i personaggi.Il terrore e la libertà, pp. 28-29.

## **Parte quinta**

### **Prove di comprensione della lettura di testi di argomento storico**

#### Testo 1

I Longobardi [Lombardi] amano tanto la libertà che, per sottrarsi alla prepotenza di dominatori, preferiscono essere governati dall'arbitrio di consoli piuttosto che di signori. E poiché, come è noto, vi sono tra loro tre classi: capitani,

valvassori e plebe, i detti consoli sono scelti non da una sola, ma da ognuna di quelle tre classi, e, per impedire che siano presi dalla libidine del potere, sono mutati quasi tutti gli anni. Essendo poi quel territorio [dei Longobardi] quasi tutto diviso fra le città, ognuna di queste ha obbligato i diocesani a venire ad abitare entro la città e a sottomettersi, sicché difficilmente si può trovare qualche nobile o grande, quale conservi tale dominio da non essere obbligato ad assoggettarsi alla città.

Ogni città ha poi preso l'abitudine di chiamare contado [*comitatus*] suo quel territorio che è in tal modo esposto alla sua minaccia. E perché non manchi loro la forza necessaria ad opprimere i vicini, non disdegnano di far cavalieri ed elevare alla scala degli onori anche i giovani di condizione inferiore e qualsiasi artefice, persino quelli delle arti più spregevoli e meccaniche, che tutti gli altri popoli tengono lontani, come peste, dalle occupazioni più onorate e libere.

Per ricchezza e potenza esse superano tutte le altre città del mondo, aiutate in ciò non solo dalle loro abitudini, ma anche dall'assenza dei sovrani abituatisi a rimanere al di là delle Alpi. In una cosa essi conservano le tracce dell'influenza barbarica: che, cioè, mentre si gloriano di vivere secondo le leggi, viceversa non rispettano le leggi. Infatti essi non accolgono mai, o quasi mai, con reverenza il Principe, al quale spontaneamente dovrebbero prestare il loro rispettoso atto di soggezione, e solo se sono costretti dalla sua forza militare, adempiono verso di lui a quegli obblighi che pur sono sanciti dalle leggi [...].

Fra tutte le città di questo popolo il primato spetta ora a Milano [...], considerata superiore alle altre, non solo per la sua ampiezza e per l'abbondanza di uomini validi, ma anche perché ha sottoposto al suo dominio le vicine città di Lodi e di Como.

### 1. I Lombardi mutano i consoli quasi tutti gli anni per

- a) evitare di essere governati da uomini troppo anziani.
- b) accontentare il maggior numero possibile di cittadini.
- c) impedire ai cittadini di maturare nel tempo sentimenti ostili verso di loro.
- d) evitare che essi non divengano vittime di una eccessiva passione per il potere.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 1	0.88	0.47	0.04	0.05	0.03	0.88	0	0

**2. Nelle città si investono di importanti cariche pubbliche anche persone di modesta condizione sociale perché**

- a) i Longobardi sono un popolo molto democratico.
- b) i nobili non sono all'altezza di tali compiti.
- c) è possibile dominare più facilmente i territori circostanti.
- d) è possibile evitare pericolose sommosse popolari.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 2	0.68	0.50	0.08	0.10	0.68	0.14	0	0

**3. Un elemento importante che ha contribuito all'arricchimento delle città lombarde è**

- a) la sostanziale mancanza dell'autorità imperiale.
- b) la grande onestà degli amministratori.
- c) l'ambizione dei consoli.
- d) la disubbidienza verso le leggi.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 3	0.72	0.52	0.72	0.06	0.06	0.15	0	0

**4. Secondo lo scrittore, le città conservano le tracce dell'influenza barbarica perché gli abitanti**

- a) ricorrono sempre a misure violente ed oppressive.
- b) respingono il potere attribuito ai consoli.
- c) rifiutano di sottomettersi spontaneamente all'imperatore.
- d) sono dediti a costumi incivili e corruzione.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 4	0.84	0.44	0.04	0.08	0.84	0.04	0	0

**5. L'atteggiamento dell'autore del brano nel presentare i Longobardi è di**

- a) ammirazione per il loro amore per la libertà.
- b) sdegno per la loro eccessiva reverenza per il principe.
- c) rispetto per la loro soggezione alla forza militare.
- d) critica perché hanno causato la divisione politica dell'impero.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 5	0.07	0.09	0.68	0.10	0.14	0.07	0	0

**6. Quale tipo di organizzazione politico-sociale caratterizza la società longobarda descritta dall'autore di questo testo?**

- a) Il Comune.
- b) Il Principato.
- c) La Signoria.
- d) Il Consolato.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 6	0.12	0.15	0.12	0.22	0.02	0.62	0	0

Testo 2

I termini “medioevo” e “età di mezzo” compaiono verso il 1450, ed hanno un senso fortemente negativo, di condanna. Gli uomini del XV secolo considerano perfetta la storia greca e romana, e ad essa vogliono ricollegarsi; per questo i mille anni compresi tra la caduta dell'impero romano e il 1450 rappresentano un'età buia, da dimenticare. Questo atteggiamento dura fino al 1800, quando, al contrario, il medioevo comincia ad essere visto come un periodo da rivalutare e da studiare perché in esso si individua il nocciolo della società attuale: la potenza della Chiesa, il sorgere dei liberi comuni, le rivolte contro l'autorità. Oggi il medioevo non è più oggetto di condanne o di lodi, ma è analizzato come un periodo storico molto vario e complesso, nello studio del quale si possono individuare tre tendenze.

La prima studia il medioevo analizzando i rapporti tra Stato e Stato, tra Stati e Chiese; le Crociate; il sorgere dei Comuni; essa si basa su documenti scritti ed è

attenta alle grandi trasformazioni “visibili”: nazioni che nascono, successione di sovrani, mutamenti di confini ecc. La seconda tendenza è più attenta alle vicende della società, alle tecniche usate dagli uomini, all’organizzazione del territorio; essa tende, in un certo senso, a trascurare le grandi vicende legate alle imprese dei re, imperatori, papi, per concentrarsi invece sulla vita materiale degli individui; essa si avvale non solo di fonti scritte, ma anche di altre discipline come l’archeologia, lo studio del nome dei luoghi, lo studio delle monete, l’analisi chimica e fisica dei materiali, la fotografia aerea. La terza tendenza infine è più attenta alle grandi trasformazioni sociali ed economiche; essa concentra la propria attenzione sul mondo cancellato e dimenticato degli oppressi e degli sfruttati, badando a ricostruire le lotte tra campagna e città, tra contadini e proprietari, tra feudatari e servi.

**1. Qual è la tesi generale che attraverso questo brano l’autore sostiene?**

- a) Il Medio Evo è un complesso periodo storico non rilevante per la comprensione del mondo moderno.
- b) Oggi il Medio Evo è studiato secondo diverse angolature.
- c) La nostra conoscenza del Medio Evo è basata sui documenti scritti in nostro possesso.
- d) Gli studi odierni tendono a considerare il medio Evo come il periodo più interessante della storia.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 1	0.54	0.46	0.09	0.54	0.09	0.27	0	0

**2. Qual è la premessa da cui parte l’autore per giungere alla sua tesi?**

- a) Il Medio Evo è stato sempre considerato come un’età di barbarie.
- b) Dopo il 1800 il Medio Evo comincia ad essere rivalutato.
- c) Le fonti scritte e nuove discipline permettono oggi di studiare il Medio Evo in modo più completo.
- d) L’età di mezzo deve essere ricollegata alla storia greca e romana.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 2	0.66	0.28	0.15	0.66	0.07	0.12	0	0

### 3. Nel Rinascimento si diffonde un grande interesse

- a) per la civiltà del Medio Evo.
- b) per la storia greca e romana.
- c) per lo studio del proprio tempo.
- d) per il rapporto fra Stati e Chiese.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 3	0.38	0.45	0.28	0.38	0.05	0.28	0	0

### 4. Nel brano, a quale periodo si riferisce l'autore con l'espressione "società attuale"?

- a) Al Medioevo.
- b) Al Rinascimento.
- c) Al 1800.
- d) Al ventesimo secolo.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 4	0.05	-0.01	0.13	0.05	0.41	0.39	0	0

### 5. L'analisi delle vicende della vita quotidiana del Medioevo si avvale

- a) di documenti scritti.
- b) della ricostruzione delle lotte sociali.
- c) di resoconti delle imprese dei grandi personaggi.
- d) del concorso di discipline molto diverse.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 5	0.33	0.45	0.54	0.09	0.04	0.33	0	0

### 6. A chi fa riferimento il testo con l'espressione "mondo degli oppressi e degli sfruttati" ?

- a) re e imperatori.



- b) feudatari e proprietari.
- c) operai ed artigiani.
- d) servi e contadini.

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 5	0.75	0.41	0.04	0.15	0.05	0.75	0	0

### ***ITEM-ANALYSIS E VALORI STANDARD DI TARATURA***

#### **Brano 1**

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 1	0.88	0.45	0.04	0.05	0.03	0.88	0	0
Dom. 2	0.68	0.49	0.08	0.10	0.68	0.14	0	0
Dom. 3	0.72	0.52	0.72	0.06	0.06	0.15	0	0
Dom. 4	0.84	0.44	0.04	0.08	0.84	0.04	0	0
Dom. 5	0.07	0.05	0.68	0.10	0.14	0.07	0	0
Dom. 6	0.12	0.15	0.12	0.22	0.02	0.62	0	0

#### **Brano 2**

Item	% risposte esatte	Corr. Punto Biseriale	% A	% B	% C	% D	% Non raggiunte	% Omissioni
Dom. 1	0.54	0.45	0.09	0.54	0.09	0.27	0	0
Dom. 2	0.66	0.29	0.15	0.66	0.07	0.12	0	0
Dom. 3	0.38	0.43	0.28	0.38	0.05	0.28	0	0
Dom. 4	0.41	0.30	0.13	0.05	0.41	0.39	0	0
Dom. 5	0.33	0.43	0.54	0.09	0.04	0.33	0	0
Dom. 6	0.75	0.41	0.04	0.15	0.05	0.75	0	0

**Omogeneità del test Kuder-Richardson 20-1= 0.44821**

Punteggio	Frequenza	Percent.	Frequenza cumulativa	Percentuale cumulativa
6	1	0.1	1	0.1
9	1	0.1	2	0.3
10	1	0.1	3	0.4
11	4	0.6	7	1.0
12	704	99.0	711	100.0

**\*\*\* Distribuzione dei punteggi sul campione di taratura \*\*\***

Punteggi grezzi	Percentuale frequenza	Punteggi standardizzati (Percentili)
1	1.0%	1.0
2	2.1%	3.1
3	4.6%	7.7
4	8.0%	15.8
5	17.0%	32.8
6	16.9%	49.6
7	18.6%	68.2
8	18.4%	86.6
9	9.7%	96.3
10	3.7%	100.0

**\*\*\* Statistiche descrittive \*\*\***

N. item	Gamma teorica	Gamma effettiva	Media punt. Grezzi	Media punt. pond. generale	Dev. Std.
12	1-12	10	6.39		1.93

## Punteggi ponderati per tipo di istituto

La tabella che segue rende possibile il confronto tra il punteggio ottenuto dal singolo studente e quelli ottenuti dai relativi gruppi di studenti suddivisi per tipologia di scuola. Ad esempio. Se lo studente ha ottenuto un punteggio complessivo di 42 al test di italiano, possiamo dire che:

- se lo studente frequenta un liceo, il suo punteggio è nel 2° decile, e cioè molto al di sotto della media (5°-6° decile)
- se frequenta un istituto tecnico, il suo punteggio è nel 3° decile, e cioè al di sotto della media
- se frequenta un istituto professionale, il suo punteggio è nel 6° decile, e cioè attorno ai valori medi

Punteggio al test					
	TOT	Liceo	Tecnici	Profes.	
1° decile	1-3	2-3	1-3	1-2	studente con gravi difficoltà
2° decile	4	4	4	3	
3° decile	5	5	5	4	studente con difficoltà
4° decile	6	6	5	4	
5° decile	6	6	6	5	studente sufficiente
6° decile	6	6	7	5	
7° decile	7	7	7	5	studente con buone capacità
8° decile	7	7	7	6	
9° decile	8	8	8	7	studente con ottime capacità
10° decile	9-10	9-10	9-10	8-10	
<b>n. stud</b>	<b>711</b>	<b>97</b>	<b>316</b>	<b>298</b>	
<b>media</b>	<b>6.38</b>	<b>6.78</b>	<b>6.81</b>	<b>5.80</b>	
<b>std dev</b>	<b>1.93</b>	<b>1.77</b>	<b>1.86</b>	<b>1.90</b>	

## **Prove di comprensione della lettura per la quarta classe della scuola primaria e per studenti in ingresso nella scuola media superiore**

### **TEST DI COMPRENSIONE DELLA LETTURA<sup>1</sup>**

#### **Prova per la classe quarta elementare**

#### **Istruzioni per rispondere alla prova**

Nel fascicolo che segue troverai dei testi. Dovrai leggerli con attenzione per rispondere alle domande che seguono.

**Esempio:** leggiamo il testo che segue

Ad Anna regalarono una nuova bicicletta per il suo compleanno. Le piaceva guidarla con i capelli al vento. Qualche volta toglieva le mani dal manubrio. I suoi genitori le dissero di stare attenta ma lei non li ascoltò. Un giorno Anna andò a sbattere con la ruota davanti della sua bicicletta su una grossa pietra che non aveva visto. La bici si fermò immediatamente ed Anna cadde in un fosso pieno d'acqua.

Scegli la risposta corretta. Metti una crocetta sulla casella accanto alla risposta che per te è esatta.

#### **1. Cosa ha ricevuto Anna per il suo compleanno?**

- (a) Una pietra.
- (b) Una bicicletta.
- (c) Una ruota.
- (d) Una macchina.

#### **2. Come guida la bicicletta Anna?**

- (a) Guarda la strada attentamente.
- (b) Guarda il volante.
- (c) Guida distrattamente.
- (d) Percorre la strada indicata dai genitori.

#### **3. Come pensi che si sia sentita Anna alla fine della storia?**

- (a) Orgogliosa della sua bicicletta.
- (b) Inzuppata e scontenta.

---

<sup>1</sup> Prove standardizzate nel corso dell'indagine IEA-SAL.

- (c) Compiaciuta con se stessa.
- (d) Desiderosa di riprovarci.

Su che cosa va a sbattere la bicicletta di Anna?

---

Adesso dovrai leggere parecchi testi e rispondere a domande come queste. Alcune ti risulteranno facili altre più difficili. Se trovi difficoltà a rispondere ad una domanda non fermarti, potrai tornare su questa se ti rimarrà tempo.

Cerca di fare del tuo meglio.

Hai 40 minuti di tempo per completare la prova.

L'insegnante ti dirà quando fermarti.

## CARNE

Leggi la ricetta e rispondi alle domande che seguono.

### POLPETTE DI CARNE FRITTE

#### INGREDIENTI

Hai bisogno di:    1/2 Kg di carne tritata  
                          1 uovo  
                          1 tazza di farina  
                          1 cucchiaino di cipolla tritata  
                          olio per friggere  
                          sale e pepe per insaporire

#### ISTRUZIONI

Mescola insieme latte, uova, farina, pepe e sale ed unisci il tutto alla carne.

Ogni volta che aggiungi un po' dell'impasto devi mescolare ben bene prima di aggiungerne dell'altro.

Quando tutto è ben mescolato prendi un cucchiaino e fai le polpette.

Friggile in una padella con olio bollente.

Fai attenzione all'olio bollente!

Da mezzo chilo di carne puoi ottenere circa 15 polpette.

Ora immagina di preparare le polpette fritte seguendo la ricetta.

**1. Quanta carne devi usare?**

- (A) 1 tazza.
- (B) 100 gr.
- (C) 1/2 Kg.
- (D) 1 cucchiaio.

**2. Che tipo di carne viene usata?**

- (A) Manzo.
- (B) Pollo.
- (C) Agnello.
- (D) La ricetta non lo dice.

**3. Le istruzioni richiedono qualcosa che non è sulla lista degli ingredienti.**

**Che cos'è?**

- (A) Farina.
- (B) Cipolla.
- (C) Latte.
- (D) Uovo.

**4. Quale ingrediente viene usato per ultimo?**

- (A) Cipolla tritata.
- (B) Succo d'arancia.
- (C) Olio per friggere.
- (D) Uova.

**5. Il latte e le uova devono**

- (A) essere mescolati separatamente con la carne.
- (B) essere mescolati prima che venga aggiunta la carne.
- (C) non devono essere mescolati con la carne.
- (D) essere mescolati con l'olio un poco alla volta.

**6. Quanta carne ci vuole per preparare 30 polpette?**

- (A) 1/2 Kg.
- (B) 1 Kg.
- (C) 2 Kg.
- (D) 15 Kg.

## Prova per la classe terza media

(Le istruzioni sono le medesime utilizzate per le prove relative alla classe IV elementare).

### CAMMELLO

Nei loro primi esperimenti gli studiosi lasciarono il cammello senza acqua per otto giorni. L'animale perse circa il 22 per cento del suo peso, quasi cento chili. Quando finalmente gli fu dato da bere, esso vuotò un secchio d'acqua dopo l'altro, si gonfiò sempre di più ritornando presto alla sua condizione normale. Per traspirazione, un cammello può perdere fino al 25 per cento del suo peso senza correre il pericolo di morire. Una perdita di peso del 12 per cento causa invece la morte di un uomo nel deserto. I ricercatori non volendo nuocere agli animali, non osarono provare quanto a lungo un cammello possa resistere senz'acqua. Il cammello che fu tenuto più a lungo senza acqua, dopo 17 giorni ne bevve 135 litri in dieci minuti.

Un cammello può cavarsela con una piccola quantità d'acqua meglio di un uomo. Ed inoltre può regolare la sua traspirazione molto meglio di noi. Se noi dobbiamo restare in un ambiente con temperatura più alta di quella normale del nostro corpo, cominciamo a sudare per impedire un pericoloso aumento della temperatura dei nostri organi. La temperatura di un cammello è regolata diversamente. Quando il sole diventa sempre più caldo, la temperatura corporea del cammello segue l'aumento della temperatura dell'ambiente. Solo quando la temperatura del corpo ha raggiunto i 40 gradi, il cammello comincia a sudare. Quando scende la gelida notte del deserto, la temperatura del cammello si abbassa fino a 34 gradi. Questa variazione di 6 gradi significa che durante la giornata trascorre molto tempo prima che un cammello cominci a sudare.

**1. Lo scopo di questo testo è quello di spiegare soprattutto perché un cammello**

- (A) possa perdere tanto peso.
- (B) possa bere tanta acqua.
- (C) non sudi molto.
- (D) si adatti bene al clima del deserto.

**2. Dicendo che il cammello “può regolare la sua traspirazione molto meglio di noi”, l’autore intende dire che il cammello**

- (A) può iniziare o smettere di sudare a proprio piacere.
- (B) ha un numero di ghiandole sudorifere maggiore del nostro.
- (C) risente dei più piccoli sbalzi di temperatura.
- (D) non inizia a sudare tanto presto come noi.

**3. La funzione della traspirazione nell’uomo è di**

- (A) evitare un abbassamento della temperatura del corpo.
- (B) regolare la temperatura corporea.
- (C) far uscire l’umore acqueo dal corpo.
- (D) espellere il sale dal corpo.

**4. Quando la temperatura dell’aria sale sopra i 34 gradi centigradi, un cammello inizia**

- (A) a sudare abbondantemente.
- (B) a risparmiare energie.
- (C) a mostrare un aumento della temperatura corporea.
- (D) a regolare la quantità d’acqua da bere.

**5. Il rapporto tra il primo e il secondo capoverso del testo è che il secondo capoverso**

- (A) aiuta a comprendere i risultati riportati nel primo.
- (B) fornisce ulteriori dettagli sui risultati riportati nel primo.
- (C) fornisce informazioni più precise del primo.
- (D) presenta un punto di vista diverso da quello esposto nel primo.

**6. In base al brano letto, quanto pesa approssimativamente un cammello?**

- (A) 100 chili.
- (B) 500 chili.
- (C) 2200 chili.
- (D) Non ci sono dati per dirlo.

## **BALENA AZZURRA**

*(Questa è una prova àncora e quindi può essere utilizzata – ed è stata tarata – tanto con studenti di quarta elementare quanto con studenti di terza media)*



Se qualcuno dovesse chiedere qual è il peso esatto di 25 elefanti o di 10 vagoni ferroviari carichi, la risposta giusta sarebbe: una balena azzurra. La balena azzurra, o balena norvegese, è il più grande e il più pesante mammifero del mondo. È lunga 30 metri e pesa 100.000 chili. Il grasso che ricopre il suo corpo è uguale alla quantità di burro che si può ottenere da 275 mucche in un anno. Questo grasso è pregiato e assai ricercato. Ad un certo punto, queste balene furono quasi tutte uccise dai cacciatori.

La balena azzurra si nutre di piccole creature dal guscio morbido chiamate KRILL. Sebbene questi KRILL siano lunghi solo 5–6 cm., si riproducono molto rapidamente. Ogni femmina depone 11.000 uova. Talvolta, quando molti di questi animali compaiono in una certa zona, la superficie dell'acqua diventa una specie di polpa spugnosa e di colore rosso. È un bene che i KRILL si trovino in abbondanza ovunque. Le balene azzurre possono essere sicure di trovare questo nutrimento mentre navigano per i mari da sole, in coppia o in gruppo di tre.

Le balene azzurre sono grandi viaggiatrici dei mari. Sebbene preferiscano le acque fredde delle regioni artiche, talvolta si spostano nelle acque meridionali più calde. Questo è particolarmente importante per le balene madri poiché è lì, dopo 11 mesi di gestazione, che partoriscono i “piccoli” balenotteri azzurri. Quando nascono questi pesano 2000 chili e misurano 7 metri di lunghezza.

Gli scienziati si sono interessati alla balena azzurra. I loro studi hanno rivelato come questa, come peraltro le balene in genere, sia intelligente, addestrabile e socievole. Studiarla direttamente però è complicato a causa del problema della difficoltà di trovare uno spazio abbastanza grande dove custodirla.

### **1. Secondo l'autore perché vengono uccise così tante balene?**

- (A) Perché sono troppo grandi.
- (B) Perché sono pericolose per l'uomo.
- (C) Perché hanno molto grasso.
- (D) Perché uccidono gli altri pesci.

### **2. Dove nascono i balenotteri?**

- (A) Nell'Artide.
- (B) Nell'Antartide.
- (C) Nelle acque calde dell'oceano.
- (D) Ovunque.

### **3. Che cos'è che rende difficile lo studio della balena azzurra?**

- (A) La sua ostilità.

- (B) La sua dimensione.
- (C) La sua mancanza di intelligenza.
- (D) Il fatto che non ama essere tenuta in cattività.

**4. Quale di queste frasi è falsa a proposito dei KRILL?**

- (A) Si trovano nell'Artico.
- (B) Sono di colore rosso.
- (C) Sono piccoli granchi.
- (D) Depongono 2000 uova.

**Chiavi di correzione**

Item	Chiave
Carne 1	C
Carne 2	D
Carne 3	C
Carne 4	C
Carne 5	B
Carne 6	B
Cammello 1	D
Cammello 2	D
Cammello 3	B
Cammello 4	C
Cammello 5	A
Cammello 6	B
Balena 1 IV E	C
Balena 2 IV E	C
Balena 3 IV E	B
Balena 4 IV E	A
Balena 1 III M	C
Balena 2 III M	C
Balena 3 III M	B
Balena 4 III M	A



## Prove di comprensione della lettura in lingua inglese e francese

a cura di *Raffaele Spiezia*<sup>1</sup>

### 1. Cloze test in lingua inglese pre studenti di inglese LS

Accertamento della comprensione con un semplice test (7 item) per apprendenti principianti (livelli A1 e A2).

The English prefer to live in houses rather than in flats. They do not like blocks of flats. Many English houses are either detached or semidetached.

English houses normally have two \_\_\_\_\_: downstairs there are the \_\_\_\_\_ and the living-room. The \_\_\_\_\_ and the bathroom are \_\_\_\_\_ first floor.

Many \_\_\_\_\_ have a garden, a \_\_\_\_\_ small one sometimes. Some \_\_\_\_\_ have two gardens, a \_\_\_\_\_ garden and a back \_\_\_\_\_.

#### **A Tiny Feast**

(16 item)

It took them both a long time to understand that the boy was sick, though she would point out that she had been the first to notice that he was unhappy, and had sought to remedy his discontent with sweeter treats and more delightful distractions. She thought it was ..... that she loved him ..... —that she had noticed ..... that something was wrong—..... she said as much ..... her husband, when they ..... still trying to outdo ..... other in love for ..... child. Neither of them had ..... experience with illness. They ..... each taken many mortal ....., but had cast them ..... before they could become ..... or infirm, and all ..... previous changelings had stayed ..... until they were returned, .....and unstuck from their ..... times, to the mortal world.

---

<sup>1</sup> Le prove di cloze test per la lingua francese sono state elaborate da R. Spiezia e tarate nell'ambito di una ricerca da lui diretta.

It took them both a long time to understand that the boy was sick, though she would point out that she had been the first to notice that he was unhappy, and had sought to remedy his discontent with sweeter treats and more delightful distractions. She thought it was evidence that she loved him more—that she had noticed first that something was wrong—and she said as much to her husband, when they were still trying to outdo each other in love for the child.

## 2. Cloze test per la verifica della comprensione della lingua francese

### *Michel Platini raconte son plus beau voyage*

Tout au long de sa carrière de footballeur, le grand Michel Platini a eu beaucoup d'occasions de changer de clubs.

..... (1) semaines avant Noël, cependant, Platini a ..... (2) « un des plus agréables voyages de ..... (3) vie » lorsque, en compagnie de son..... (4) Elise, il a visité la Suisse.

« ..... (5) préparatifs du voyage ont commencé bien ..... (6) mois avant que je ne quitte..... (7), déclare Platini. Il y a environ 500..... (8) qui vivent à Saint- Etienne, des gens.....(9) travaillent pour leur compagnie parce que.....(10) marché est désormais ouvert avec le..... (11) France, et les dirigeants du gouvernement.

« ..... (12) ont formé ce qui est appelé ..... (13) Juventus-club à Saint-Etienne, et ils ..... (14) organisé quelques activités pour une semaine ..... (15) mois de Décembre. Ils voulaient savoir ..... (16) j'étais intéressé à présider quelques-unes ..... (17) ces activités ».

Un jour, Platini s'.....(18) joint à un groupe d'Italiens..... (19) d'Américains qui travaillent sur place..... (20) disputer une rencontre de football en..... (21) d'une vingtaine de Chinois.

La..... (22) a eu lieu dans un centre ..... (23) 'achats du centre-ville et Platini a ..... (24) de l'occasion pour chausser ses ..... (25) et endosser le maillot de Saint-Etienne. .... (26) 'homme qui a marqué un total .....(27)

507 buts dans cette uniforme a ..... (28) aux spectateurs présents une belle démonstration ..... (29) son talent de manieur de bâton?

«.....(30) devait y avoir 1000 spectateurs, a ..... (31) Platini. Ils ont eu du plaisir ..... (32) nous marquions des buts et ils ..... (33) applaudi lorsque des joueurs dribblaient les ..... (34).

Le stade où nous avons joué ..... (35) environ 100 mètres par 40, et ..... (36) n'ai effectué que quelques grands ..... (37) une couple de fois.

Les jeunes..... (38) courent très vite, mais ils ne..... (39) pas assez la tête. Ce qui .....(40) beaucoup de collisions.

Je n'avais..... (41) de protège-tibia, poursuit Platini, c'est..... (42) je voulais quitter la pelouse le..... (43) rapidement possible. J'ai pu voir..... (44) grosses collisions par la suite”.

Au..... (45) de son voyage, Platini a pu..... (46) rendre compte de l'importance que.

.....(47) Français accordaient à leur forme physique.

« ..... (48) voyez des gens, tôt le matin,..... (49) font du jogging ou des exercices

.....(50) 'assouplissement. Vous voyez des gens âgés qui s'adonnent à des exercices »

Partout en France, et surtout à Saint-Etienne, Platini attire les foules parce que les gens se souviennent de la grâce et de l'élégance dont il faisait preuve à l'époque où il était joueur actif.

### *Le Journal de Saint-Etienne*

#### *Marc Garneau racontera son aventure par tout le Canada*

Du 5 au 13 octobre, le premier astronaute canadien, le commandant Marc Garneau, a vu le Canada de l'espace, à une altitude de 120 kilomètres, et, au cours des prochaines semaines, il visitera d'un océan à l'autre, les deux pieds sur terre, toutes les capitales provinciales pour raconter cette aventure unique réservée aux voyageurs privilégiés du cosmos.

.....(1) de carrière, Marc Garneau a réaffirmé, hier ..... (2) son retour chez lui dans la .....(3) nationale, sa fierté d'avoir fait .....(4) beau et « fantastique voyage », mais il .....

(5) répété ce qu'il avait déjà ..... (6), lorsque choisi pour effectuer la première ..... (7), sur l'utilisation des connaissances amassées ..... (8) les astronautes et les scientifiques responsables ..... (9) expériences spatiales.

“En tant que Canadien, ..... (10) –t-il rappelé, j’espère fortement ..... (11) l’espace ne sera jamais utilisé ..... (12) des fins militaires”. Sans admettre quand ..... (13) que certaines puissances, dont les Américains ..... (14) les Soviétiques, pourraient être tentées de ..... (15) faire, Marc Garneau croit sérieusement qu’il ..... (16) a beaucoup à apprendre et à ..... (17) dans l’espace.

Son voyage, il ..... ‘ (18) a vécu avec enthousiasme et fébrilité. .... (19) compter de maintenant, il essaiera de ..... (20) vibrer toute la population canadienne à ..... (21) aventure exaltante et tout spécialement les ..... (22) qui lui poseront sans aucun doute ..... (23) tas de questions lors des visites ..... ‘ (24) il s’apprête à effectuer dans ..... (25) grands centres canadiens.

« Je suis content ..... ‘ (26) être de retour au Canada, a ..... (27) Marc Garneau, et je suis conscient que ..... (28) travail ardu est à ..... (29) puisqu’au cours des prochains mois ..... (30) visiterai le pays pour raconter mon ..... (31) ».

Depuis qu’il a été choisi ..... (32) remplir cette première mission spatiale, le ..... (33) Garneau a reçu de nombreuses lettres ..... (34) jeunes compatriotes et dans ses réponses ..... (35) a essayé de les inspirer et ..... ‘ (36) expliquer les pré-requis à tous ceux ..... (37) rêvent de vivre la même aventure ..... (38) lui. »Je ferai la même chose ..... (39) cours de mes prochains voyages à ..... (40) le pays”.

Le premier astronaute canadien ..... (41) humblement le fait qu’il soit ..... (42) devenu, dans l’esprit de plusieurs ..... (43) canadiens, un héros national. »S’ils ..... (44) croient et le pensent, a-t-..... (45) dit hier, j’accepte de bonne ..... (46) de l’être”.

Par contre, même ..... ‘ (47) il refuse de l’admettre, Marc Garneau ..... (48) l’impression qu’il a bien ..... (49) de reprendre son rôle plus effacé ..... (50) commandant de frégate dans la marine canadienne. Il a profité de sa rencontre avec les médias nationaux pour remercier son épouse d’avoir endossé sa décision et de l’avoir soutenu tout au long de l’année qui a précédé son envolée.

Ce qu'il souhaite le plus, c'est que le Conseil national de la recherche du Canada continue de participer à ces expériences spatiales. Hier, le nouveau ministre d'État responsable, M. Tom Siddon, venu le présenter à la presse, l'a peut-être rassuré, ainsi que les cinq autres candidats astronautes qui attendent impatiemment leur tour, en affirmant qu'il était lui-même un enthousiaste de ces programmes.

### *Le Devoir*

#### *Les SMS sur les portables*

Les SMS, ces messages écrits et courts qui s'échangent sur les portables connaissent un véritable succès ! Voici quelques exemples de « SMS » (plus exactement Short Messages Service) :

“ Kestufé, Cki ?, Salu C moi !, Kezaco !, on C Kri ! ». Ces mini –messages très phonétiques qui s'affichent sur l'écran de votre portable s'échangent de plus en plus.

.....(1) trafic représente aujourd'hui plus de 160 .....(2) de SMS par mois. Une véritable .....(3), toujours récente. Les SMS existent en .....(4) en France depuis 1998. Mais pendant .....(5), vous ne pouviez pas envoyer un.....(6) à un correspondant abonné à un

.....(7) opérateur téléphonique que vous. En novembre, .....(8) compagnies téléphoniques ont enfin signé un .....(9) permettant la circulation des SMS sur .....(10) les portables.

Les 15-25 ans .....(11) les principaux utilisateurs de cette nouvelle .....(12) de communiquer. Pour se donner rendez-.....(13), pour s'envoyer des mots doux, .....(14) juste pour se faire un petit .....(15), les SMS triomphent. Les messages ne .....(16) pas dépasser 160 caractères, mais ils .....(17) pratiques, rapides et discrets.

Même si .....(18) opérateurs essaient de vendre des forfaits .....(19) séduire leurs clients, on peut cependant .....(20) reprocher encore un prix élevé. Du .....(21), vous pouvez préférer envoyer des SMS .....(22) partir de votre ordinateur connecté à .....(23) plutôt que de votre mobile.

De.....(24) sites Web proposent en effet à .....(25) membres des envois gratuits et plus .....(26) moins limités. Après inscriptions sur leurs .....(27), vous pouvez envoyer 3 SMS



par .....(28) chez Smsgratuit ou 10 chez Lycos. ....  
(29) portail Internet mobile Génie.fr offre  
.....(30) envois illimités dans beaucoup de pays, .....  
(31) Compilo.com permet également des envois .....(32) et gratuits.

En dehors du prix, .....(33)' avantage de ces formules est évidemment .....(34) profiter du clavier d'ordinateur pour .....(35) ses messages, ce qui facilite l'.....(36) des textes.

Pour pallier cette difficulté, .....(37) plupart des mobiles sont aujourd'hui équipés .....(38)' un logiciel spécial : une sorte de .....(39) qui affiche les mots après seulement .....  
(40) ou trois lettres tapées. Et il est également possible d'enregistrer les messages le plus souvent envoyés pour ne pas les retaper.

*D'après Les Clés n. 434*

### *Le grand jour*

Aujourd'hui c'est le grand jour, pense Mathieu. Enfin, il va revoir son oncle Nicolas qui, avec toute sa famille, vient passer quelques jours chez eux à la montagne

Maman prépare un délicieux repas pour régaler petits et grands. Dès le matin, la maison est envahie du parfum de vanille et de cannelle de la majestueuse tarte alsacienne aux pommes qu'elle vient de sortir du four. Tandis que Papa met la table, Mathieu organise ce qui doit être le plus grand tournoi de chevaliers dans le jardin, rien que pour montrer devant les filles, qu'il est le plus fort et le plus courageux.

Enfin les invités arrivent. On s'embrasse, on s'admire. Les enfants ont bien grandi et chacun se sent prêt à vivre une belle journée.

Évidemment, avant d'aller jouer Mathieu et son cousin doivent attendre que les préliminaires soient terminés. L'air frais et vif de .....(1) montagne a mis tout le monde .....(2) appétit et chacun se met à .....(3) dans une atmosphère de bonne humeur .....(4) de gaieté que vient accentuer les .....(5) odeurs s'évaporant depuis la cuisine.

.....(6) hors-d'œuvre sont vite engloutis .....(7)les enfants qui attendent la suite. ....(8) hommes n'en finissent pas de .....( 9). Maman décidée à ne pas faire .....(10) les petites têtes blondes s'affaire .....

(11) arrive avec dans chaque main un .....( 12) bien garni et dont la vue .....(13)le fumet remplissent d'aise les .....(14).

Mais papa parle, parle, de sa .....(15) partie de pêche; il n'en ..... (16) pas de raconter ses exploits avec .....( 17) grands gestes pour capter l'entourage ... .....(18), tandis que maman s'approche des .....(19) pour déposer délicatement le gratin tout ..... (20) au centre de la table, le .....(21) s'envole poussé dans les airs ..... (22) le coude de papa imitant le .....(23) du pêcheur retirant sa canne à .....(24) de l'eau lorsque le poisson .....(25) mordu à l'hameçon.



## Prove di valutazione delle competenze di Digital Reading

a cura di *Angela Pascale*

Presentiamo in quest'Appendice alcune prove finalizzate alla valutazione delle competenze di *digital reading* e alla comprensione di ipertesti online in ambienti di apprendimento.

### **Prove per la valutazione formativa delle competenze di *digital reading***

Le seguenti prove sono tratte da: Carioli S. (2013b), *Dalla lettura del testo stampato alla digital reading: una nuova sfida per l'educazione primaria*, in "TD Tecnologie Didattiche", n. 1, pp. 41-45.

Il progetto "Competenze e strategie di digital reading nella scuola primaria" (CSDRsp), nato in collaborazione con l'Università di Firenze (Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione) nel 2012, presenta una serie di prove di comprensione di interfacce multimediali rivolte a studenti di IV-V di scuola primaria.

Le prove, il cui riferimento base è rappresentato dai compiti utilizzati in OECD (2011)<sup>1</sup>, oltre alla lettura di ipertesti, prevedono la lettura di *e-book*, di *call-out* informativi collocati su immagini interattive, di testi non alfabetici. I compiti tendono a riflettere la complessità derivante dall'interazione fra le principali attività implicate in episodi di *digital reading* e variano a seconda dell'investimento più o meno impegnativo richiesto nell'elaborazione del testo o nella navigazione. La logica sottesa alla loro formulazione mira ad attivare i processi cognitivi, le abilità strumentali e le conoscenze necessarie per una lettura online e a valutare la finalizzazione a scopi informativo-apprenditivi.

I passaggi essenziali risultano, quindi, l'operazionalizzazione del costrutto di *digital reading*, con relativa traduzione in obiettivi e descrizione di comportamenti osservabili e valutabili in un'accezione preminentemente formativa e regolativa; l'allestimento di ambienti di simulazione che consentano di interpretare operativamente le dimensioni più significative delle abilità e dei processi coinvolti.

---

<sup>1</sup> OECD (2011), *PISA 2009 Results: Students on line digital technologies and performance*, vol. VI, Parigi, OECD Publishing.

## Esempio 1

### 1. Focus della prova

Comprensione di un significato attraverso la navigazione e l'integrazione di più informazioni.

### 2. Capacità coinvolte

Navigare, selezionare informazioni pertinenti, metterle in relazione, compiere su di esse un'inferenza.

### 3. Consegna

Cerca all'interno del sito "Animali a rischio" (Figura 1) la risposta alla seguente domanda: "La balenottera è ovipara?"

L'alunno deve navigare tra 3 pagine web: "Home", "Mammiferi a rischio", "Caratteristiche dei mammiferi" evitando di lasciarsi distogliere dalle informazioni distrattive presenti. Solo individuando l'informazione che "la balenottera è un mammifero" e collegandola all'informazione che "i mammiferi sono vivipari", può desumere la risposta.

### 4. Modalità di verifica

Risposta: vero/falso.

Risposta aperta. (Prova a spiegare come sei giunto a questa conclusione).

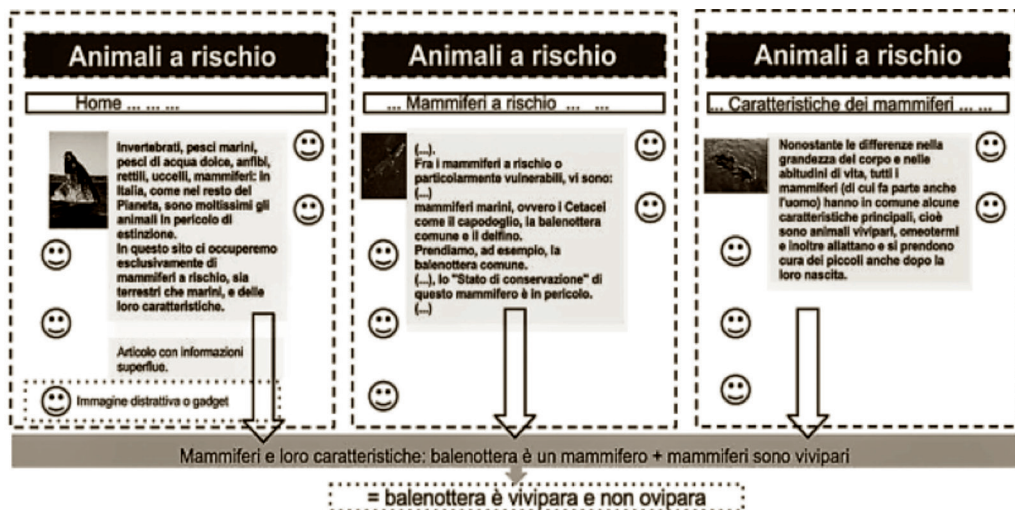


Figura 1. Pagine web del sito.

## Esempio 2

### 1. Focus prova

Comprensione previsionale

### 2. Capacità coinvolte

Fare ipotesi sul contenuto probabile di un sito avvalendosi degli indizi offerti da un motore di ricerca

### 3. Consegna

La maestra ti ha chiesto di fare una ricerca sull'arcobaleno utilizzando informazioni da libri e da Internet. Dopo aver scritto la parola nella maschera del motore di ricerca, ti compaiono i risultati che vedi nella figura 2 (contrassegnati con A-B-C-D). In quale di questi siti pensi di trovare informazioni per la tua ricerca? Segna con una crocetta il risultato.

### 4. Modalità di verifica

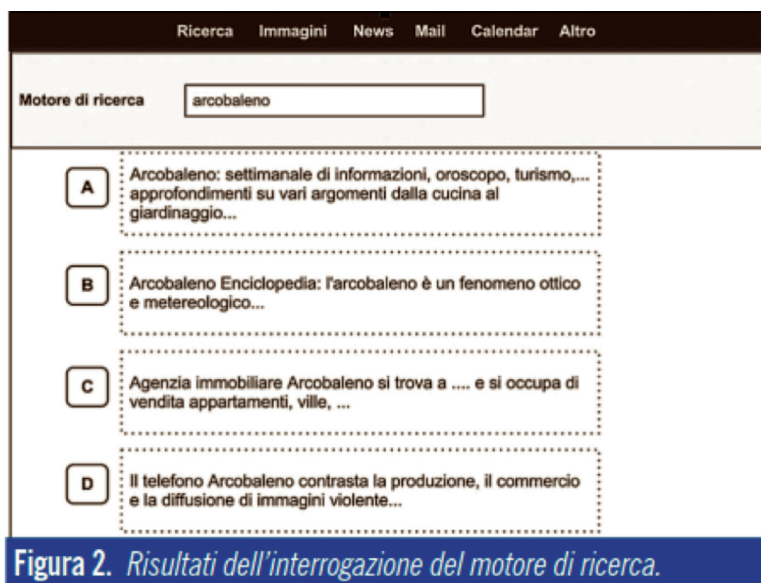
Risposta a scelta multipla

A. Arcobaleno: settimanale di informazioni, oroscopo, turismo,... approfondimenti su vari argomenti, dalla cucina al giardinaggio...

B. Arcobaleno Enciclopedia: l'arcobaleno è un fenomeno ottico e metereologico...

C. Agenzia immobiliare Arcobaleno si trova a ... e si occupa di vendita appartamenti, ville, ...

D. Il telefono Arcobaleno contrasta la produzione, il commercio e la diffusione di immagini violente...



### Esempio 3

#### **1. Focus della prova**

Comprensione della pertinenza associativa.

#### **2. Capacità coinvolte**

Saper associare informazioni in maniera pertinente.

#### **3. Consegna**

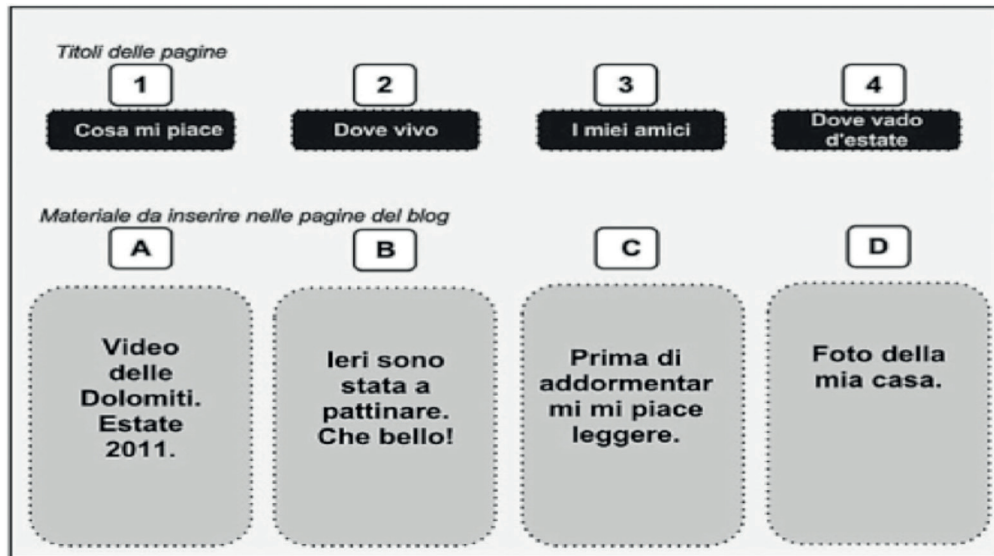
Lucia sta creando un blog (Figura 3): ha predisposto pagine con titoli linkabili in cui inserirà contenuti vari. Riguardando il materiale, però, si accorge che in una delle pagine aperte (identificate con i numeri da 1 a 4) non ha ancora alcuna informazione da inserire (identificate con le lettere da A a D).

A quale titolo non è possibile associare alcun contenuto?

#### **4. Modalità di verifica**

Risposta a scelta multipla

1. Cosa mi piace
2. Dove vivo
3. I miei amici
4. Dove vado d'estate



**Figura 3.** Schema del blog di Lucia.

### **Attività di *think aloud* applicato alla lettura online**

Fra le pratiche didattiche che hanno mostrato maggiore efficacia e intorno a cui si sta concentrando una parte degli studi finalizzati al miglioramento dei livelli di comprensione della lettura, c'è la strategia del *think aloud*, tecnica metacognitiva in cui è previsto che l'insegnante verbalizzi i propri pensieri ad alta voce durante la lettura orale di un brano, modellando in tal modo il processo di comprensione.

Studi sperimentali effettuati sul *think aloud* impiegato per la lettura dei testi stampati hanno mostrato un significativo aumento dei punteggi nei test di comprensione, grazie al miglioramento della componente autovalutativa e della capacità di selezionare processi di pensiero per superare le sfide poste dalla comprensione del testo. L'applicazione del *think aloud* agli studi che esplorano la natura dei processi di comprensione sottesi alla lettura su Internet prevede l'esplicitazione del pensiero svolto durante la navigazione e l'elaborazione degli ipertesti online da parte di cybernauti particolarmente qualificati, permettendo così di conoscere le strategie da loro messe in atto nel corso della ricerca, della valutazione critica e della sintesi delle informazioni raccolte in rete.

**Esempi di attività da svolgere durante una lezione di *think aloud* applicata alla comprensione di ipertesti online**, tratti da Coiro J. (2009), *Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now?* in "Educational Leadership", n. 6, pp. 59-63.

1. Esplorare le pagine di un sito Web, individuare lo scopo dell'autore e in che modo questo potrebbe influenzare le affermazioni trovate nel sito. Domande del tipo: «Il sito fornisce, di fatto, informazioni? Oppure cerca di vendere qualcosa?» possono aiutare gli studenti a identificare gli effettivi intenti dell'autore.
2. Cercare informazioni pertinenti all'obiettivo utilizzando un motore di ricerca.
3. Verificare le informazioni confrontandole con altre fonti.
4. Chiedere agli studenti di comunicare gli esiti della propria ricerca utilizzando strumenti del Web.
5. Chiedere agli studenti di leggere e rispondere ai messaggi che rappresentano più punti di vista su una discussione online (simulata o no).



**Esempi di attività da svolgere durante una lezione di think aloud applicata alla comprensione di ipertesti online (tratti da Coiro, 2009)**

Esplorare le pagine di un sito Web, individuare lo scopo dell'autore e in che modo questo potrebbe influenzare le affermazioni trovate nel sito. Domande del tipo: «Il sito fornisce, di fatto, informazioni? Oppure cerca di vendere qualcosa?» possono aiutare gli studenti a identificare gli effettivi intenti dell'autore.

Cercare informazioni pertinenti all'obiettivo utilizzando un motore di ricerca.

Verificare le informazioni confrontandole con altre fonti.

Chiedere agli studenti di comunicare gli esiti della propria ricerca utilizzando strumenti del Web.

Chiedere agli studenti di leggere e rispondere ai messaggi che rappresentano più punti di vista su una discussione online (simulata o no).

## Bibliografia

- AA.VV. (1993), *Progetto Redis* Ministero della Pubblica Istruzione, Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. 8.
- AA.VV. (1982), *Il linguaggio della divulgazione*, Atti del I Convegno Nazionale (Milano 11-12.2.1982), 3 voll., Milano, Selezione dal Reader's Digest.
- AARNOUTSE C.A., VAN DEN BOS K.P., BRAND-GRUWEL S. (1998), *Effects of listening comprehension training on listening and reading*, in "The Journal of Special Education", 32(2), pp. 115-126.
- ABELSON R.P., SCHANK R.C. (1977), *Scripts Plans Goals and Understanding*, Hillsdale, N.J.
- ACCADEMIA DELLA CRUSCA (a cura di), *I linguaggi settoriali. Il lessico specifico della storia*.
- ACKERMAN R., GOLDSMITH M. (2011), Metacognitive regulation of text learning: on screen versus on paper, in "Journal of Experimental Psychology: Applied", n. 1, pp. 18-32.
- AFFERBACH P., CHO B. (2009), Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New Traditional Forms of Reading, in Israel S. E., Duffy G. G. (eds.), *Handbook of research on Reading Comprehension*, New York and London, Routledge, pp. 69-90.
- AGENZIA PER L'ITALIA DIGITALE (2014), *Programma nazionale per la cultura, la formazione e le competenze digitali, Linee Guida – Indicazioni strategiche e operative*, Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- ALFASSI M., WEISS I., & LIFSHITZ H. (2009), *The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities*, in "European Journal of Special Needs Education", 24(3), pp. 291-305.
- AL-KHALIFA H. S., AL-AJLAN A. A. (2010), Automatic Readability measurements of the Arabic text: An exploratory study; *The Arabian journal for science and engineering*, 35. (Arabic).
- ALUISIO S., SPECIA L., GASPERIN C., SCARTON C. (2010), *Readability assessment for text simplification*, in "Fifth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, Los Angeles, pp. 1-9.
- AMBROSIO G., IZZO R. (1987), *Legislazione sanitaria ed ambientale*, Dossetti, Napoli.
- AMIRAN M., JONES B. (1982), *Toward a new definition of readability*, in "Educational Psychologist", 17(1), pp. 13-30.
- ANAGNOSTOU N. & WEIR, G. (2006), *From corpus-based collocation frequencies to readability measure ICT* in "the Analysis, Teaching and Learning of Languages", pp. 33-46.

- ANDERMAN L. H., & ANDERMAN, E. M. (1999), *Social predictors of changes in students' achievement goal orientations*, in "Contemporary Educational Psychology", 24 (1), pp. 21-37.
- ANDERSON J. (1981), *Analysing the Readability of English and non-English Texts in the Classroom with Lix*, in Paper presented at the Australian Reading Association Conference, Darwin.
- ANDERSON R. C. (1972), *How to construct achievement tests to assess comprehension*, in "Review of.
- ANGELA P. (1989), *A piedi nudi sul vetro*, in "La Repubblica", 7.1.87.
- ANSALONI D. (1990), *Dal manuale alla ricerca*, Bologna, Clueb.
- AUSTIN J. L. (1962), *How to do Things with Words*, London, , trad. it. di A. Pieretti (1974), *Quando dire è fare*, Marietti, Torino.
- AUTHIER J. (1982), *La mise en scene de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique*, in «Vulgarisation», pp. 34-37.
- BENTOLILA A., *L'Atelier de lecture. Evaluation àide à la remediation*, Paris, Nathan, 2005.
- BENTOLILA A., *Methode de lecture*, Paris, Nathan, 1998.
- BERNSTEIN B. (1967), *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento* [1961], in A. H. Pas-sow, M. Goldberg, A. J. Tannenbaum, *L'educazione degli svantaggiati*, Angeli, Milano.
- BERTI A.E., *Children's Understanding of the Concept of the State*, in M. Carretero, J. F. Voss, *Cognitive and Instructional Processes*, cit., p. 49 sgg.
- BIERWISCH M. (1965), *Poetik und Linguistik*, in Kreuzer H., Gunzenhauser R., *Mathematik und Dichtung*, Munich, Nympherburger.
- BIERWISCH M. (1969), *On certain problems of semantic representation*, , in «Foundations of Language», n. 5, pp. 153-184.
- BINKLEY M. (1988), *New ways of assessing text difficulty*, in ZAKALUK, B. and SAMUELS, S., éditeurs : *Readability : Its Past, Present and Future*, pp. 98-120. International Reading Association, Newark, Delaware.
- BISHOP D. V., & SNOWLING, M. J. (2004), *Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?*, *Psychological bulletin*, 130(6), 858-874 pp. 517-528.
- BJÖRNSSON C. (1983), *Readability of newspapers in 11 languages*. *Reading Research Quarterly*, 18(4):480-497.
- BLAU E. (1982), *The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico*, *TESOL Quarterly*.
- BLOCK J.H. (1978), *Mastery Learning*, Torino, Loescher.
- BOBBIO N. (1958), *Teoria della norma giuridica*, Torino.
- BOLTANSKI L., MALDIDIER P. (1977), *La vulgarisation scientifique et son public. Une enquete sur «Science et vie»*, Paris, C.S. Emess.
- BONCORI L. (1993) *Teoria e tecniche dei test*, Torino, Boringhieri.
- BORMUTH J. (1966), *Readability : A new approach*, in *Reading research quarterly*, 1(3), pp. 79-132.

- BORMUTH J. (1969a), *Development of Readability Analysis. Rapport technique*, Projet n°7-0052, U.S. Office of Education, Bureau of Research, Department of Health, Education and Welfare, Washington, DC.
- BORMUTH J.R. (1963), *Cloze Measure of Readability*, in FIGUREL J.A. (Ed.), *Reading as an Intellectual Activity*, Newark, International Reading Association.
- BORMUTH J.R. (1970), *On the theory of achievement test items*, Chicago, University of Chicago Press.
- BORMUTH J. (1969b), *Factor validity of cloze tests as measures of reading comprehension ability*, Reading Research Quarterly, 4(3), pp. 358-365.
- BOSCHI F. (1977), *Psicologia della lettura*, Firenze, Giunti Barbera.
- BOSS J. F., KAYFERER J. N. (1978), *Les Français, la science et les médias. Une évaluation de l'impact de la vulgarisation scientifique et technique*, Paris, La Documentation Française.
- BOTTEL M., G RANOWSKY, A. (1972), *A Formula for Measuring Syntactic Complexity ; A Directional Effort*. Elementary English, 49(4), pp. 513-16.
- BOYER J. (1992), La lisibilité. Revue française de pédagogie, 99(1), pp. 5-14.
- BRANCATI, *Fare storia*, La Nuova Italia; CAOCCI, *Conoscere per capire la storia*, Mursia.
- BRITTON B.K., BLACK J.B. (Eds.) (1985), *Understanding Expository Text*, Hillsdale, N.J., LEA.
- BROWN A., SMILEY S.S. (1978), *The development of Strategies for Studying Texts*, in «Child Development», , 44, pp. 1076-1088.
- BROWN A.L., DAY J.D. (1983), *Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise*, in «Journal of Verbal Learning and Learning Behavior», , 22, pp. 416-440.
- BROWN J. (1952), *The Flesch Formula 'Through the Looking Glass*, College English, 13(7), pp. 393-394.
- BROWN W. (1965), *Science textbook selection and the Dale-Chall formula*, School Science and Mathematics, 65(2), pp. 164-167.
- BRUCE B., RUBIN, A., STARR, K. (1981), *Why readability formulas fail*, Rapport technique, Reading Education Report No. 28, University of Illinois at Urbana-Champaign, Champaign, I CARVER R. (1975), *Measuring prose difficulty using the Rauding Scale*. Reading Research Quarterly, 11(4), pp. 660-685.
- BRUNER J.K. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press, trad. it. di R. Rini, *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1988.
- BRUSA A., *Analisi dei manuali*, in «Storia in Lombardia», n. 5, 1985.
- BRUSA A., *Guida al manuale di storia*, Roma, Editori Riuniti, 1985.
- BRUSA A., *Le storie del mondo*, Milano, Bruno Mondadori, 1998.
- BUSWELL G.T. (1937), *How Adults Read*, Chicago, Univ. Press.
- BUSWELL G.T. (1937), *How adults read*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- C. PERELMAN E L. OLBRECHTS-TYTECA, (1958), *Trattato dell'argomentazione*, ed. orig. Paris, trad. it. Torino (Einaudi), (1966),.
- CALONGHI L. (1977), *Sperimentazione nella scuola*, Roma, Armando.

- CALVANI A. (1986), *Modelli cognitivisti e comprensione del testo. Quali implicazioni educative?*, in «La ricerca», 15, (1986), pp.1-13.
- CALVANI A. (2011), *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci.
- CALVANI, A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- CALVANI A. (2013), *L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace*, in “LEA – Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente”, n. 2, pp. 567-584.
- CALVANI A. (2019), Introduzione, in A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SApIE.
- CALVANI A., FINI A., RANIERI M. (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Trento, Erickson.
- CARCATERRA G. (1974), *La norma costitutiva*, Milano, Giuffrè.
- CARCATERRA G. (1986), *La forza costitutiva delle norme*, Bulzoni Ed., 2a ediz., p. 20.
- CARDARELLO, R., & CONTINI, A. (2012), *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Reggio Emilia, Edizioni Junior.
- CARGNEL S., COLMELET, G. F., DEON V. (1987), (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Firenze, La Nuova Italia.
- CARGNEL S., COLMELET, G. F., DEON V. (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.
- CARIOLI S. (2013a), *La lettura online come nuova dimensione della literacy*, in “Formazione & Insegnamento”, n.3, pp. 189-97. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/435/421> (ver. 31.07.2019),.
- CARIOLI S. (2013b), *Dalla lettura del testo stampato alla digital reading: una nuova sfida per l'educazione primaria*, in “TD Tecnologie Didattiche”, n. 1, pp. 41-45.
- CARIOLI S. (2013c), *Lettura online. Dalle nuove skill alla comprensione dei testi online*, in “Media Education – Studi e ricerche”, n. 1, pp. 47-60.
- CARPENTER P. A., JUST M. A. (1980), *A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension*. Psychological Review, 87.
- CARPENTER P. A., JUST M. A. (1977), *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- CARRELL P. (1987), *Readability in ESL*, in *Reading in a Foreign Language*, 4(1), pp. 21-40.
- CARRELL, P. L., & EISTERHOLD J.C. (1983). *Schema Theory and ESL reading Pedagogy*. *TESOL Quarterly*, 19.
- CARVER R. (1985), *Is the Degrees of Reading Power Test Valid or Invalid ?* *Journal of Reading*, 29(1), pp. 34-41.
- CASTELFRANCHI C., PARISI D. (1980), *Linguaggio, conoscenze e scopi*, Bologna, Il Mulino.
- CASTELFRANCHI C., PARISI D. (1987), *La macchina e il linguaggio*, Torino, Bollati-Boringhieri.

- CAYLOR J., STICHT, T., FOX, L. AND FORD, J. (1973), *Methodologies for Determining Reading Requirements of Military Occupational Specialties. Rapport technique*, Projet n°73-5, Human Resources Research Organization, Alexandria, VA.
- CHALL J. (1958), *Readability: An Appraisal of Research and Application. Rapport technique*, Bureau of Educational Research Monographs, Columbus: OH: Ohio State Univ. Press.
- CHALL J. (1967), *Learning to Read: The Great Debate*, New York, Mc Graw Hill.
- CHALL J. (1988), *The Beginning Years*, in ZAKALUK, B. and SAMUELS, S., éditeurs: *Readability : It's Past, Present, & Future*, International Reading Association, Newark, Delaware, pp. 2-13.
- CHALL J. and DALE, E. (1995), *Readability Revisited : The New Dale-Chall Readability Formula*, Brookline Books, Cambridge.
- CHIARI I., E. JEZEK. (2016), *Dati Empirici e Risorse lessicali al numero monografico RiCognizioni*, 6, 2016, 2.
- CHOMSKY N. (1957), *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton, trad. it. di F. Antinucci, *Le strutture della sintassi*, Bari, Laterza, 1980.
- CLARK C. (1981), *Assessing Comprehensibility : The PHAN System*, in *The Reading Teacher*, 34(6), pp. 670-675.
- COGGI C., CALONGHI L. (1992), *Elementi di statistica per la ricerca scolastica*, Teramo, Giunti & Lisciani.
- COIRO J. (2005), *Making Sense of Online Text: Four strategy lessons move adolescents beyond random surfing to using Internet text meaningfully*, in "Educational Leadership", n. 2, pp. 30-35.
- COIRO J. (2009), *Rethinking reading assessment in a digital age: How is reading comprehension different and where do we turn now?* in "Educational Leadership", n. 6, pp. 59-63.
- COIRO J. (2011), *Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge*, in "Journal of Literacy Research: A publication of the Literacy Research Association", n. 4, pp. 352-392.
- COIRO J., DOBLER E. (2007), *Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet*, in "Reading Research Quarterly", n. 42, pp. 214-257.
- COKE E., ROTHKOPF, E. (1970), *Note on a simple algorithm for a computer-produced reading ease score*. *Journal of Applied Psychology*, 54(3), pp. 208-210.
- COLEMAN, E. (1964), *The comprehensibility of several grammatical transformations*, *Journal of applied psychology*, 48 (3):186-190.
- COLEMAN M., LIAU, T. (1975), *A computer readability formula designed for machine scoring*, *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), pp. 283-284.
- COLLINS-THOMPSON K., CALLAN J. (2005), *Predicting reading difficulty with statistical language models*. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 56 (13), pp. 1448-1462.

- COLLINS A., BROWN J. S., NEWMAN S. (1995), *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, LED, pp. 181-231.
- COLLINS-THOMPSON K. and CALLAN J. (2004a), *A language modeling approach to predicting reading difficulty*, in Proceedings of HLT/NAACL 2004, Boston, USA, pp. 193-200.
- COLLINS-THOMPSON K. & CALLAN J. (2004b), *Information retrieval for language tutoring: An overview of the REAP project*, in Proceedings of the 27th annual international ACM SIGIR conference on Research and development in information retrieval, pp. 545-546.
- COLLINS-THOMPSON K. (2014), *Computational Assessment of Text Readability: A survey of current and future research*, in François Thomas and Delphine Bernhard (eds.), *Recent Advances in Automatic Readability Assessment and Text Simplification*. Special issue of International Journal of Applied Linguistics 165:2 (2014), 243 pp. (pp. 97-135).
- COLOMBO A. (1992), *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, Firenze, La Nuova Italia.
- CONQUET A. & RICHAUDEAU F. (1973), *Cinq méthodes de mesure de la lisibilité*, in *Communication et langages*, 17(1), pp. 5-16.
- CONTE M. E. (a cura di) (1977), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli.
- CORDA COSTA M. (a cura di) (1989), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Torino, Loescher.
- CORNAIRE C. (1985), *La lisibilité : essai d'application de la formule courte d'Henry au français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- CROSSLEY S., DUFTY D., MC CARTHY P., MC NAMARA D. (2007), *Toward a new readability : A mixed model approach*, in Proceedings of the 29th annual conference of the Cognitive Science Society, pp. 197-202.
- CROSSLEY S., GREENFIELD J., MC NAMARA D. (2008), *Assessing text readability using cognitively based indices*. TESOL Quarterly, 42(3), pp. 475-493.
- CROWDER R. G. (1982), *The Psychology of Reading. An Introduction*, New York, Oxford Univ. Press, Ediz. ital. a cura di R. Luccio, *Psicologia della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- CURTO P., MAMEDE N., & BAPTISTA J. (2015), *Automatic readability classifier for European Portuguese*, in Helfert M., Restivo M.T., Zvacek S., & Uhomoihi J. (2015) Proceedings of the 7th International Conference on Computer Supported Education – Volume 1: CSEDU, pp. 36-44, 2015, Lisbon, Portugal.
- DALE E., CHALL J. (1948a), *A formula for predicting readability*, in *Educational research bulletin*, 27(1), pp. 11-28.
- DALE E., CHALL J. (1948b), *A formula for predicting readability : Instructions*, in *Educational research bulletin*, 27(2), pp. 37-54.

- DALE E., CHALL J. (1949), *The concept of readability*, in *Elementary English*, 26 (1), pp. 19-26.
- DALE E., TYLER R. (1934), *A study of the factors influencing the difficulty of reading materials for adults of limited reading ability*, in *The Library Quarterly*, 4, pp. 384-412.
- DAMERST W. (1972), *Clear technical reports*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- DANIELSON W., BRYAN S. (1963), *Computer automation of two readability formulas*, in *Journalism Quarterly*, 40(2), pp. 201-205.
- D'ANTONIS ONOFRI F. – SALERNI A. (1987), *Padronanza lessicale e comprensione della lettura*, in “la ricerca”, 1 novembre 1987, pp. 1-14.
- DAOUST F., LAROCHE L. & OUELLET L. (1996), *SATO-CALIBRAGE : Présentation d'un outil d'assistance au choix et à la rédaction de textes pour l'enseignement*, in *Revue québécoise de linguistique*, 25(1), pp. 205-234.
- DAOWADUNG P., CHEN Y.-H. (2011), *Using word segmentation and SVM to assess readability of Thai text for primary school students*, in *International Joint Conference on Computer Science and Software Engineering – JCSSE*, 2011. (Thai language).
- DARDANO M (1986), *Il linguaggio dei giornali italiani*, Bari, Laterza.
- DASCALU M., DESSUS P., TRAUSAN-MATU Ş., BIANCO M., NARDY A. (2013), *ReaderBench, an environment for analyzing text complexity and reading strategies*, in *Artificial Intelligence in Education*, Springer Berlin Heidelberg, pp. 379-388.
- DAUD N. M., HASSAN H., & AZIZ N. A. (2013), *A Corpus-Based Readability Formula for Estimate of Arabic Texts Reading Difficulty*, in *World Applied Sciences Journal*, 21, 168-173.
- DAVIS F.B. (1968), *Research in Comprehension of Reading*, in «*Reading Research Quarterly*», 7, pp. 499-545.
- DAVISON A., KANTOR R. (1982), *On the failure of readability formulas to define readable texts : A case study from adaptations*, in *Reading Research Quarterly*, 17(2), pp. 187-209.
- DE BEAUGRANDE R.A. – DRESSLER W.U. (1981), *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen, Max Niemeyer, trad. it di S. Muscas, *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino, 1984.
- DE CLERQ O., HOSTE V., DESMET B. and VAN OOSTEN P. and DE COCK M. and MACKEN, L. (2013), *Using the crowd for readability prediction*, in *Natural Language Engineering*, Cambridge University Press, pp. 1-33.
- DE GRAFENSTEIN M. – PIERDONATI S. (1985), *La tecnica del cloze come misura della leggibilità e come prova di comprensione della lettura*, in “La ricerca”, I, 15.12.85, II, 15.1.86.
- DE LANDSCHEERE G. (1973), *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, Firenze, La Nuova Italia (Tit. or. Introduction à la recherche en éducation, Liège, 1970).
- De LANDSHEERE G. (1963), *Pour une application des tests de lisibilité de Flesch à la langue française*, in “Le Travail Humain”, 26, pp. 141-154.



- DE LANDSHEERE G. (1972), *Application du cloze test de W.L. Taylor à la langue française*, in “Scientia Paedagogica Experimentalis”, 9(2), pp. 207-256.
- DE LANDSHEERE G. (1978), *Le test de closure : mesure de la lisibilité et de la compréhension*, Nathan, Paris.
- DE LANDSHEERE G. (1982), *Introduction à la recherche en éducation*, Georges Thone, Liège.
- DE MAURO T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti.
- DE MAURO T. et alii (1986), *Leggibilità e comprensione*, Atti dell'incontro di studio in Roma, 26-27 giugno 1986, in «Linguaggi», I, 3.
- DE MAURO T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Roma, Editori Riuniti (12<sup>a</sup> ed. 2003, citeremo da questa edizione).
- DE MAURO T. (1994a), *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza (2<sup>a</sup> ed. 2002, citeremo da questa edizione).
- DE MAURO T. (1994b), *Com'è nato il vocabolario di base*, in Thornton, A.M., Iacobini, C., Burani, C., *Una base di dati sul Vocabolario di Base della lingua italiana*, Roma, Istituto di psicologia del CNR, pp. 51-55.
- DE MAURO T., GENSINI S., PIEMONTESE M. E. (a cura di) (1988), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX Congresso della Società Linguistica Italiana, Roma 8-10 novembre 1985, Roma, Bulzoni.
- DE MAURO T., *Grande dizionario italiano della lingua dell'uso*, 2<sup>a</sup> edizione, Torino, Utet, 2007.
- DE MAURO T., *Nuovo Vocabolario di base della lingua italiana*, ultima ediz. 2016.
- DEHANE S. (2007), *Les neurones de la lecture*, Jacob, Paris., trad. ital. di SINIGLIA C. (2009), *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina.
- DELL'ORLETTA F., MONTEMAGNI S., VENTURI G., *Linguistica Computazionale*, Antonio Zampolli, I L C Cnr, e G Moruzzi. 2011. «READ – IT : Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification». In *Proceedings of the 2nd Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies (SLPAT 2011) 30 July, 2011.*, 73-83. Edinburgh, UK.
- DELL'ORLETTA, F., MONTEMAGNI, S., VENTURI, G. (2011), *READ-IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification*, in *Proceedings of the 2nd Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies*, pp. 73-83, Edinburgh, Scotland, UK, July 30.
- DENNING J., PERA M. S., & NG Y. K. (2015), *A readability level prediction tool for K-12 books*, in *Journal of the Association for Information Science and Technology*”.
- DEON V. (1983), *Analisi linguistica di alcuni testi di storia per la scuola dell'obbligo*, in «Protagonisti», 4 n. 2.
- DEON V. (1983), *Analisi linguistica di alcuni testi di storia per la scuola dell'obbligo*, in «Protagonisti», 4, n. 2.
- DEREK DE SELLA P. (1980), *On the Scientific Element in a Scientific Communication*, in «Interscientia», n. 5, pp. 220-222.

- DESIDERI P. (a cura di) (1991), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia.
- DETTI E. (1987), *Il piacere di leggere*. La nuova Italia. Education, 25(2), pp. 88-94.
- DEVESCOVI A. – BURANI C. (1987), *L'uso delle domande nella comprensione della lettura*, in POGGI I. (a cura di), *Le parole nella testa*, Bologna, il Mulino, pp.207-226.
- DI NUOVO S. (1995), *La meta-analisi: fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*, Roma, edizioni Borla.
- DI TONDO – GUADAGNI, *La storia e i suoi problemi*, Loescher; *Libro GARZANTI della storia*;
- DOLCH E. (1948), *Problems in reading*. The Garrard Press, Champaign, Illinois.
- DOMENICI G. (1991), *Gli strumenti della valutazione*, Napoli, Tecnodid.
- DOMENICI G. (1993) *Manuale della valutazione scolastica*, Bari, Laterza.
- DRAY W.( 1957), *Laws and Explanation in History*, Oxford, trad. ital. (1974),Milano (Il Saggiatore).
- DRESSLER W. (Edit.) (1978), *Current Trends in Text Linguistics*, Berlin, De Gruyter.
- DU BAY W. (2004), *The principles of readability. Impact Information*, (Disponibile al seguente indirizzo: <http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf>).
- DU BAY W. (2007), *Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text*, (Disponibile al seguente indirizzo: <http://www.impact-information.com/impactinfo/newsletter/smartlanguage02.pdf>).
- DU BAY W. (2007), *Unlocking Language – The Classic Readability Studies*. Information Impact. (Disponibile al seguente indirizzo: <http://www.impact-information.com/impactinfo/research/classics.pdf>).
- DUFFELMEYER F. (1982), *A Comparison of Two Noncomputational Readability Techniques*, in “The Reading Teacher,” 36(1), pp. 4-7.
- DUFFY T. (1985), *Readability formulas : What's the use*, in “Designing usable texts”, 104, pp. 113-143.
- ECO U. (1976), *Opera aperta*, Milano, Bompiani, [1962], 2a ed.
- ECO U. (1979), *Lector in fabula*, Milano, Bompiani.
- ECO U. (1990), *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani.
- ELLERANI P., PAVAN D. (2003), *Il cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Napoli, Tecnodid.
- ELLEY W. (1969), *The assessment of readability by noun frequency counts*, in “Reading Research Quarterly”, 4(3), pp. 411-427.
- ELLEY W. B. (1992), *How in the world do students read?*, Hamburg, IEA.
- ERICSSON A.K. – SIMON H.A. (1980), *Protocol analysis. Verbal reports as data*, Cambridge, Ma, MIT press.
- EUROPEAN COMMISSION (2010), *Europa 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION (2012), *High Level Group of Experts on Literacy. Final Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- FANG I. (1966), *The Easy listening formula*, in “Journal of Broadcasting”, 11(1), pp. 63-68.

- FANG I. (1968), *By computer flesch's : Reading ease score and a syllable counter*, Behavioral Science, 13(3), pp. 249-251.
- FARR J., JENKINS J., PATERSON D. (1951), *Simplification of Flesch reading ease formula*, in "Journal of applied psychology", 35(5), pp. 333-337.
- FAYOL M., GOMBERT J.-E., LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L., ZAGAR D. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Puf Coll. Psychologie d'aujourd'hui.
- FENG L., ELHADAD N., HUENERFAUTH M. (2009), *Cognitively motivated features for readability assessment*, in "Proceedings of the 12th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics", pp. 229-237.
- FIORITTO A. (1997), *Manuale di stile. Strumenti per semplificare il linguaggio della pubblica amministrazione*, Il Mulino.
- FLAMMER A., KINTSCH W. (Edits.) (1982), *Text processing*, Amsterdam, North-Holland.
- FLESCH R. (1946), *The Art of Plain Talk*, Harper & Brothers, New York.
- FLESCH R. (1948), *A new readability yardstick*, in Journal of Applied Psychology, 32(3), pp. 221-233.
- FLESCH R. (1949), *New Facts about Readability*, College English, 10(4), pp. 225-226.
- FLESCH R. (1950), *Measuring the level of abstraction*, in Journal of Applied Psychology, 34(6), pp. 384-390.
- FLESCH R. (1951), *Reply to criticism by jenkins and jones*, in Journal of Applied Psychology, 35(1) pp. 69-74.
- FLESCH R.F. (1943), *Marks of readable Style : A study in Adult Education*, New York, Columbia University.
- FLOOD J. (Ed.) (1984), *Understanding reading comprehension*, New York, International Reading Association.
- FLOR M., KLEBANOV B. B., SHEEHAN K. M. (2013), *Lexical Tightness and Text Complexity*. in "NLP4ITA" 2013, vol. 1, p. 29.
- FLORES D'ARCAIS G.B. (1972), *Introduzione alla teoria dei tests*, Firenze, Giunti.
- FOUCAMBERT J. (1983), *Une lecture de la lisibilité*, in les "Actes de lecture, 3, pp. 37-39.
- FRANÇOIS T. (2009a), *Combining a statistical language model with logistic regression to predict the lexical and syntactic difficulty of texts for FFL*, in "Proceedings of the 12th Conference of the EACL : Student Research Workshop", pp. 19-27.
- FRANÇOIS T. (2009b), *Modèles statistiques pour l'estimation automatique de la difficulté de textes de FLE*, in XIème Rencontre des Etudiants Chercheurs en Informatique pour le Traitement Automatique des Langues.
- FRANÇOIS T. (2011), *La lisibilité computationnelle : un renouveau pour la lisibilité du français langue première et seconde ?*, in International Journal of Applied Linguistics (ITL), 160.
- FRANÇOIS T. (2012) « Les Apports du Traitement Automatique du Langage à la Lisibilité du Français langue Étrangère » Université Catholique de Louvain, Centre de Traitement Automatique du Langage2.

- FRANÇOIS T. and MILTSAKAKI E. (2012), Do NLP and machine learning improve traditional readability formulas? In Proceedings of the First Workshop on Predicting and improving text readability for target reader populations (PITR2012), Montréal, June 7, pp.49-57.
- FRANÇOIS T. and FAIRON, C. (2012), An “AI readability” formula for French as a foreign language. In Proceedings of the 2012 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP 2012), Jeju, pp.466-477.
- FRANÇOIS T. and WATRIN P. (2011a), On the contribution of MWE-based features to a readability formula for French as a foreign language. In Proceedings of the International Conference RANLP 2011.
- FRANÇOIS T. and WATRIN P. (2011b), Quel apport des unités polylexicales dans une formule de lisibilité pour le français langue étrangère ? In Actes de la 18e Conférence sur le Traitement automatique des Langues Naturelles (TALN 2011).
- FRANÇOIS T., GALA N., WATRIN P., FAIRON C. (2014), *FLELex : a graded lexical resource for French foreign learners*, Nona conferenza Internazionale sulle risorse e sulla valutazione della lingua, Reykjavik, Islanda, 26-31 Maggio.
- FRANTA N. – COLASANTI A.R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- FRAZIER L. – RAYNER K. (1982), *Making and Correcting Errors during Sentence Comprehension: Eye movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences*, in “Cognitive Psychology”, 14, pp. 178-210.
- FREEDLE R.O. (Ed.) (1977), *Discourse Production and Comprehension*, in Discourse Processes: Advances in Research and Theory, Norwood, N.J., vol. I.
- FRIEDMAN M., IUNWOOD S., RORGERS C.P., *Scientist and Journalist: reporting science as news*, A.A.A.S. Issues in Science and Technology Series, XVII, New York (Free Press) – London (Collier-McMillan). DATA??????????????.
- FRY E. (1963), *Teaching faster reading*, Cambridge University Press, London.
- FRY E. (1968), *A readability formula that saves time*, in “Journal of reading”, 11(7), pp. 513-578.
- FRY E. (1977), *Fry's readability graph : Clarifications, validity, and extension to level 17*, in Journal of Reading, 21(3), pp. 242-252.
- FRY E. (1989), *Reading formulas : maligned but valid*, in “Journal of reading”, 32(4), pp. 292-297.
- FRY E. (1990), *A readability formula for short passages*, in “Journal of Reading”, 33(8), pp. 594-597.
- FRY E. (2002), *Readability versus Leveling : Both of These Procedures Can Help Teachers Select Books for Readers at Different Stages*, in “The Reading Teacher”, 56(3), pp. 286-292.
- GAIES S. (1979), *Linguistic input in formal second language learning : the issues of syntactic gradation and readability*, in ESL materials, Tesol Quarterly, 13(1), pp. 41-50.
- GALA N., FRANÇOIS T., FAIRON C. (2013), *Towards a French lexicon with difficulty measures: NLP helping to bridge the gap between traditional dictionaries and*

- specialized lexicons, in Electronic lexicography in the 21st century: thinking outside the paper* (eLex2013).
- GALLOWAY A. M. (2003), *Improving reading comprehension through metacognitive strategy instruction: Evaluating the evidence for the effectiveness of the reciprocal teaching procedure*, Doctorate Dissertation, University of Nebraska-Lincoln, Nebraska, USA.
- GARAVELLI MORTARA B. (1974), *Aspetti e problemi della linguistica testuale. Introduzione a una ricerca applicativa*, Torino, Giappichelli.
- GARY-WALLER T. – MCKINNON G. (1979), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, New York, Academic Press.
- GATTULLO M. – GIOVANNINI M. L. (1989), *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Milano, Bruno Mondadori.
- GATTULLO M. (1968), *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Roma, Armando.
- GIBSON E.J., LEVIN H. (1975), *The Psychology of Reading*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- GIGLIOLI P.P. (a cura di) (1972), *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino.
- GILLILAND, J. (1972), *Readability*, Hodder and Stoughton, London.
- GOUCH P. (1972), *One second of reading*, in Kavanagh J.G., Mattingly I.G. (Eds.), *Language by Ear and by Eye: The Relationship between Speech and Reading*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- GOUGENHEIM G., MICHÉA R., RIVENC P., SAUVAGEOT A. (1964), *L'élaboration du français fondamental, 1er degré : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.
- GOUGENHEIM G., MICHEA R., RIVENC P., SAUVAGEOT A., (1964), *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, Paris, 1956.
- GOUGENHEIM, G., *ET ALII*, (1956), *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier (Nouvelle édition refondue et augmentée sous le titre *L'élaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier, 1964, citeremo da questa edizione).
- GOUGH P. B., HOOVER W. A., PETERSON C. L., CORNOLDI, C., OAKHILL, J. (1996), *Some observations on a simple view of reading. Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*, pp. 1-13.
- GOUGH P.B. (1972), *One second of reading*. in J.F. Kavanagh et I. G. Mattingly (Eds.) *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass, M.I.T. Press.
- GRAESSER A., MC NAMARA D., LOUWERSE M., CAI Z. (2004), *Coh-Matrix : Analysis of text on cohesion and language*, in *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), pp. 193-202.
- GRANOWSKY A., BOTEL M. (1974), *Background for a new syntactic complexity formula*, in "The Reading Teacher", 28(1), pp. 31-35.

- GRAY W., LEARY B. (1935), What makes a book readable. University of Chicago Press, Chicago: Illinois.
- GREEN L. (2005), Two Birds With One Stone. Teaching Reading and Teaching Thinking, in "School Psychology International", n. 1, pp. 109-120.
- GREENFIELD J. (2004), *Readability formulas for EFL*, in Japan Association for Language Teaching, 26(1), pp. 5-24.
- GREIMAS A.J. (1966), *Semantique structurale*, Paris, Larousse.
- GSELL O. (1980), *Strukturelle Semantik und Wortschatzunterricht*, München, Minerva.
- GUERRIERO A.R. (a cura di), (1988), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 239-265.
- GUILBERT , LEYTARD (a c. di), *Les vocabulaires techniques et scientifiques*, in «Langue Francaise», n. 17, 1973.
- GUILFORD J.P. (1954), *Psychometric Methods*, New York, McGraw Hill.
- GUIRAUD P. (1954), *Les caractères statistiques du vocabulaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GÜLICH E., RAIBLE W. (1977), *Linguistische Textmodelle*, MÜNchen, Kink.
- GUNNING R. (1952), *The technique of clear writing*, McGraw-Hill, New York.
- HAASTRUP H. (1991), Lexical Inferencing Procedures, Or, Talking about Words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English, Tübingen; Narr.
- HALLIDAY M.A.K., HASAN R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.
- HANCKE J., VAJJALA S., & MEURERS D. (2012), *Readability Classification for German using Lexical, Syntactic, and Morphological Features*, in Proceedings of COLING 2012. pp. 1063-1080.
- HARRIS A., JACOBSON M. (1973), *The Harris-Jacobson primary readability formulas*, in "Proceedings of the annual meeting of the College Reading Association", Denver, Colorado.
- HARRIS A., JACOBSON M. (1974), *Revised Harris-Jacobson readability formulas*, in "Proceedings of the annual meeting of the College Reading Association", Bethesda, Maryland.
- HARRIS A., JACOBSON M. (1976), *Predicting twelfth graders' comprehension scores*, in "Journal of Reading", 20(1), pp. 43-46.
- HARRIS A., JACOBSON M. (1979), *A framework for readability research : Moving beyond Herbert Spencer*, in Journal of Reading, 22(5), pp. 390-398.
- HARRIS Z.S. (1952), *Discourse analysis*, in "Language", n. 28, pp. 1-30.
- HARRISSON C. (1980), *Readability in the classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HATTIE J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London: Routledge.
- HATTIE J., TIMPERLEY H. (2007), *The power of feedback*, in "Review of educational research", 77(1), pp. 81-112.

- HAYGOOD J. D. (1937), *Le vocabulaire fondamental du français. Etude pratique sur l'enseignement des langues vivantes*. Droz (2<sup>o</sup>éd.).
- HEILMAN M., COLLINS–THOMPSON K. & ESKENAZI M. (2008), *An analysis of statistical models and features for reading difficulty prediction*, in “Proceedings of the Third Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications”, pp. 1-8.
- HEILMAN M., COLLINS–THOMPSON K., CALLAN J., ESKENAZI M. (2007), *Combining lexical and grammatical features to improve readability measures for first and second language texts*, in “Proceedings of NAACL HLT”, pp. 460-467.
- HELLER A. (1969), *Teoria della storia*, ed. it., Roma, Editori Riuniti.
- HEMPEL C.G. (1942), *The Function of General Laws in History*, in “Journal of Philosophy”, pp. 35-48, ristampato in *Readings in Philosophical Analysis* (edit. by H. Fiegl & W. Sellars), New York, 1949.
- HENMON A. C. (1924), *A French word book based on a count of 400.000 running words*, Madison.
- HENRY G. (1969), Étude de la composante vocabulaire dans les formules de lisibilité, in “Scientia Paedagogica Experimentalis”, 5(2), pp. 221-228.
- HENRY G. (1975), *Comment mesurer la lisibilité*, Labor, Bruxelles, Editions Labor, 1975, (1987 sec. éd.).
- HENRY G. (1979), *Une méthode de mesure par ordinateur de la lisibilité des textes français*, in “Scientia Paedagogica Experimentalis”, 16 (1), pp. 52-58.
- HENRY G. (1980), Lisibilité et compréhension, in “Communication et langages”, 45(2), pp.7-15.
- HILLESUND T. (2010), *Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper*, in “First Monday”, n. 4.
- HUEY E.B. (1968), *The Psychology and Pedagogy of Reading*, Cambridge Mass, M.I.T. Press.
- HUEY, E.B. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. Macmillan.
- IDOL L. (1987), *Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers*, in “Journal of learning disabilities”, 20 (4), pp. 196-205.
- ILLERIS K. (2012), *Learning and cognition*, in “Journal of Innovation and Business Best Practices”, Routledge, pp. 18-27.
- INVALSI (2010), *Le competenze in lettura matematica e scienze dei quindicenni italiani*. Rapporto Nazionale PISA 2009.
- IRMER M. (2011), *Bridging Inferences – Constraining and Resolving Underspecification in Discourse Interpretation*, De Gruyter, Berlin.
- IRWIN J., DAVIS C. (1980), *Assessing readability : The checklist approach*, in “Journal of Reading”, 24 (2), pp. 124-130.
- JAKOBSON M. (1965), *Reading difficulty of physics and chemistry textbooks*, in “Educational and Psychological Measurement”, 25(2), pp. 449-457.
- JAKOBSON M. (1974), *Predicting reading difficulty from spelling*, in “Spelling Progress Bulletin”, 14, pp. 8-10.

- JAKOBSON M., KIRKLAND C. & SELDEN R. (1978a), *An examination of the McCall-Crabbs standard test lessons in reading*, in “Journal of Reading”, 22 (3), pp. 224-230.
- JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique Générale*, Paris, Ed. de Minuits, trad. it. di L. Heilmann.
- JAKOBSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit; trad. it. (1966), *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli.
- JENKINS H. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, MIT Press, MA.
- JENKINS H. (2010), *Culture partecipativa e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Milano, Guerini e Associati.
- JENKINS J. & JONES R. (1951), *Flesch's “measuring the level of abstraction*, in “Journal of Applied Psychology”, 35 (1), pp. 68-72.
- JOB R. (1984), *Il processo di lettura e i suoi disturbi*, in “Età evolutiva”, n. 18, pp. 50-57.
- JOHNSON-GLENBERG M. C. (2000), *Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal versus visual strategies*, in “Journal of Educational Psychology”, 92(4), p. 772.
- JOHNSON-GLENBERG M. C. (2005), *Web-based training of metacognitive strategies for text comprehension: Focus on poor comprehenders*, in *Reading and Writing*, 18(7-9), pp. 755-786.
- JUILLAND A., BRODIN D., DAVIDOVITCH C. (1970) *Frequency Dictionary of French Words*, Paris, Mouton.
- JURDANT B. (1969), *Vulgarisation scientifique et ideologie*, in «Communication», n. 14, pp. 150-161.
- KANDELL., MOLES A. (1958), *Application de l'indice de Flesch à la langue française*, in “Cahiers études de Radio-Télévision”, 19, pp. 253-274.
- KANUNGO T. & ORR D. (2009), *Predicting the readability of short web summaries*, in “Proceedings of the Second ACM International Conference on Web Search and Data Mining”, pp. 202-211.
- KATE R., LUO X., PATWARDHAN S., FRAN, M., FLORIAN R., MOONEY R., ROUKOS S. and WELTY C. (2010), *Learning to predict readability using diverse linguistic features*. in “Proceedings of the 23rd International Conference on Computational Linguistics” (Coling 2010), pp. 546-554.
- KEMPER S. (1983), *Measuring the inference load of a text*, «Journal of Educational Psychology», 75.
- KIBBY M. (1981), *Test Review : The Degrees of Reading Power*, in *Journal of Reading*, 24(5), pp. 416-427.
- KIDWELL P., LEBANON G., COLLINS–THOMPSON K. (2009), *Statistical estimation of word acquisition with application to readability prediction*, in *Proceedings of the 2009 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, volume 2, pp. 900-909.



- KIERAS D., JUST M. (Ed) (1984), *New Methods in Reading Comprehension Research*, New York, L. Erlbaum.
- KINCAID J., FISHBURNE R., RODGERS R. & CHISSOM B. (1975), *Derivation of new readability formulas for navy enlisted personnel*. Rapport technique, n°8-75, Research Branch Report.
- KINTSCH W., VIPOND D. (1979), Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory, in NILSSON, L., éditeur : *Perspectives on Memory Research*, pp. 329-365. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- KINTSCH W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- KINTSCH W., *Memory and Cognition*, New York, Wiley, 1977.
- KINTSCH W., *The Representation of Meaning in Memory*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1974.
- KINTSCH W., VAN DIJK T.A. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.
- KINTSCH W., VAN DIJK T.A. (1978), *Toward a Model of Text Comprehension and Production*, in «Psychological Review», n. 5, 85, pp. 363-394.
- KINTSCH, W. (1979), *On modeling comprehension*, in “Educational Psychologist”, 14(1), pp. 3-14.
- KINTSCH, W. and MILLER, J. (1984), *Readability : A view from cognitive psychology*, in FLOOD, J., éditeur : *Understanding reading comprehension*, pp. 220-232. International Reading Association, Newark.
- KLARE G. (1952), *Measures of the readability of written communication : an evaluation*. *Journal of Educational Psychology*, 43(7), pp. 385-399.
- KLARE G. (1963), *The Measurement of Readability*. Iowa State University Press, Ames, IA.
- KLARE G. (1974), *Assessing readability*. *Reading Research Quarterly*, 10(1):62-102.
- KLARE G. (1984), *Readability*, in PEARSON P., BARR R., KAMIL, M. L. MOSENTHAL, P. and DYKSTRA R., éditeurs : *Handbook of Reading Research*, Longman, New York, pp. 681-744.
- KLARE G. (1988), *The Formative Years*, in ZAKALUK, B., SAMUELS, S., éditeurs: *Readability : It's Past, Present, & Future*, in “International Reading Association, Newark”, Delaware pp. 14-34.
- KLARE G., ROWE P., ST. JOHN M., STOLUROW L. (1969), *Automation of the Flesch reading ease readability formula, with various options*, in “Reading research quarterly”, 4 (4), pp.550-559.
- KLARE G., SINAIKO H., STOLUROW L. (1972), *The cloze procedure : A convenient readability test for training materials and translations*, in “Applied Psychology”, 21(2), pp. 77-105.
- KNEASE T.M. (1931), *An Italian Word List From Literary Sources*, Iowa State University, Doctoral Dissertation.
- KODA K. (2005), *Insights into second language reading. A cross-linguistic approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

- KODA K. (2005), *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOESSLER M., DEROCQUIGNY J. (1964), *Les faux amis ou les pièges du vocabulaire anglais*, Parigi, Vubert.
- KOHLBERG L. (1973), *Collected Papers on Moral Development and Moral Education*, Spring.
- KOLERS P. (1970), Three Stages of Reading, in LEVIN H. & WILLIAMS J., éditeurs : *Basic Studies on Reading*, pp. 90-118. Basic Book, New York.
- KUDER G.F.-RICHARDSON M.W. (1937), *The theory of the estimation of test reliability*, "Psychometrika", 2, pp.151-160.
- LABASSE B. (1999), *La lisibilité rédactionnelle : fondements et perspectives*, in "Communication et langages", 121(1), pp. 86-103.
- LADENBURG TH. H. (1977) *Cognitive Development and Moral Reasoning in the Teaching of History*, in «The History Teacher», vol XI, 2.
- LALA L. (2011), Tipi di testo, Enciclopedia dell'Italiano Treccani ([http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/tipi-di-testo_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)), [18/05/2018].
- LASECKI W. S., RELLO L., and BIGHAM J. P. (2015), *Measuring Text Simplification with the Crowd*. W4A.
- LASTRUCCI E. (1984), *Le scienze dell'informazione: strumenti democratici o strumenti di controllo?*, in LASTRUCCI E. et ALII, *Il cittadino e lo stato*, Roma, IANUA.
- LASTRUCCI E. (1988a), *La leggibilità come diritto*, in LASTRUCCI E. et alii, *Il cittadino e lo stato*, Roma, IANUA, pp. 71-85, 2° edizione.
- LASTRUCCI E. (1988b), *Scienze dell'informazione: strumenti democratici o di controllo*, in LASTRUCCI E. et alii, *Il cittadino e lo stato*, Roma, IANUA, 2° edizione.
- LASTRUCCI E. (1989a), *Leggibilità e difficoltà di comprensione dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», n. 11, pp. 465-480.
- LASTRUCCI E. (1989b), *Prosa storica e comprensione della lettura*, I, in «La Ricerca», 15 ottobre 1989, pp. 5-14.
- LASTRUCCI E. (1989c), *Prosa storica e comprensione della lettura*, II, in «La Ricerca», 15 novembre 1989, pp. 4-15.
- LASTRUCCI E. (1993), *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria in Italia*, in «Cadmò», n. 2, I.
- LASTRUCCI E. (1995a), *Analisi delle differenze per aree geografiche e per sesso e delle relazioni tra risultati nella prova e variabili di sfondo*, in *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 309-321.
- LASTRUCCI E. (1995b), *Che cosa significa comprendere un testo*, in BENVENUTO G., LASTRUCCI E., SALERNI A., *Leggere per capire*, Roma, Anicia, pp. 13-64.
- LASTRUCCI E. (1995c), *Presentazione dell'indagine IEA-SAL*, in *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 243-268.
- LASTRUCCI E. (2000a), *Insegnare a pensare la storia*, Roma, Armando.
- LASTRUCCI E. (2000b), *La formazione del pensiero storico*, Milano-Torino, Paravia-Mondadori.

- LASTRUCCI E. (2004), *Valutazione diagnostica*, Roma, Anicia, 2° edizione.
- LASTRUCCI E. (2016), *Progettare, programmare e valutare*, Roma, Anicia, 3° edizione.
- LASTRUCCI E. (2017), *Alcune riflessioni sul rapporto fra social media ed educazione*, in AA. VV., *Educazione e social media: temi, problemi e prospettive*, in «Prospettiva EP», num. monografico, XL, nn. 1-3, pp. 257-264.
- LASTRUCCI E. (2018a), *Proposta di una griglia per l'analisi di un testo e di una tassonomia delle tipologie di testo per la preparazione di prove di comprensione della lettura*, in «Qualeducazione», n. 91.
- LASTRUCCI E. (2018b), *Sviluppi recenti delle strategie per favorire la comprensione dei testi*, in «Training Actions and Evaluation Processes», Pensa Multimedia – SIRD.
- LASTRUCCI E. (2019a), *State of the Art and Perspectives of Strategies for Developing Reading Comprehension*, in «Italian Journal of Educational Research», 2.
- LASTRUCCI E. (2019b), *Verso la cittadinanza digitale: fisiologia e patologia della società virtuale*, in «Qualeducazione», n. 93, pp. 67-94.
- LASTRUCCI E. (2019c), *Proposal of a Textual Typology for Didactics, Evaluation and Research*, in «International Journal for Educational Research».
- LASTRUCCI E. (2019d), *Proposta di una tipologia testuale ad uso didattico, valutativo e di ricerca*, in *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia – SIRD.
- LASTRUCCI E. (2019e), *Un programma didattico per migliorare la comprensione del testo*, in «Dialectica Pedagogica», n. 3.
- LASTRUCCI E., BENVENUTO G., SALERNI A. (1995), *Presentazione delle Prove di Comprensione della lettura, Parte II*, in *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia, Appendice.
- LASTRUCCI E., PASCALE A. (2010), *Cooperative Learning through Communities of Practice*, in «International Journal of Digital Literacy and Digital Competence», n. 2, pp. 11-21.
- LASTRUCCI E., PASCALE A. (2012), *Cooperative Learning through Communities of Practice*, in CARTELLIA. (eds.), *Current Trends and Future Practices for Digital Literacy and Competence*, Information Science Reference IGI Global, pp. 189-199.
- LASTRUCCI E., SALERNI A. (1994), *Gli insegnanti*, in LUCISANO P. (a cura di), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, Napoli-Roma, Tecnodid, pp. 91-141.
- LASTRUCCI E., VIANA L. (1989A), *Prosa storica e comprensione della lettura*, I, in «La Ricerca», 15 ottobre 1989, pp. 5-14.
- LASTRUCCI E., VIANA L. (1989b), *Prosa storica e comprensione della lettura*, II, in «La ricerca», 15 novembre 1989, p. 4 sgg.
- LASTRUCCI E., VIANA L. (1991a), *Il linguaggio normativo e la sua comprensione*, in «Scuola e città», n. 12, pp. 531-554. poi in *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 55-102.

- LASTRUCCI E., VIANA L. (1991b), *La struttura del linguaggio normativo e la comprensione dei testi di natura giuridico-burocratica*, in «Scuola e città», n. 12, pp. 531-554.
- LASTRUCCI E., VIANA L. (1994), *Clio alla chiara fonte. La comprensione dei testi storici*, Roma, edizioni S.I.R.E., 2° edizione aggiornata e accresciuta.
- LE NY J., F., GINESTE M., D. (2005), *Psychologie cognitive du langage : De la reconnaissance à la compréhension*, Paris, Dunod.
- LE NY J., F., GINESTE M., D. (2006), *La psychologie*, Paris, Larousse.
- LENCI A., MONTEMAGNI S., PIRRELLI V. (2005), *Testo e computer. Elementi di linguistica computazionale*, Roma, Carocci, pp. 102-103.
- LEU D. J., COIRO J., CASTEK J., HARTMAN D. K., HENRY L. A., REINKING D. (2008), *Research on Instruction and Assessment in the New Literacies of Online Reading Comprehension*, in Block C.C., Parris S. R. (eds.), *Comprehension Instruction: research-based best practices*, New York, The Guildford Press, pp. 321-341.
- LEU D. J., KINZER C. K., COIRO J., CAMMACK D. W. (2004), *Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies*, in Ruddell R. B., Unrau N.J. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE, International Reading Association, pp. 1570-1613.
- LEU D. J., KINZER C. K., COIRO J., CASTEK J., LAURIE A. H. (2013), *New Literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment*, in Alvermann D. E., Unrau N. J., Ruddell R. B. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE, International Reading Association, pp. 1150-1181.
- LEU D. J., ZAWILINSKI L., CASTEK J., BANERJEE M., HOUSAND B., LIU Y., NEIL M. O. (2007), *What is new about the new literacies of online reading comprehension?* in Berger A., Rush L., Eakle J. (eds.), *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices*, Chicago, NCTE/NCRL, pp. 37-68.
- LEVI-STRAUSS C. (1960), *L'analyse morphologique des contes russes*, in "International Journal of Slavic Linguistics and Poetics", n. 3, 122-149.
- LÉVY P. (1997), *Cyberculture*, Paris, Odile Jacob.
- LEWERENZ A. (1935), *A vocabulary grade placement formula*, in "The Journal of Experimental Educational", 3(3), p. 236.
- LIAU T., BASSIN C., MARTIN C. and COLEMAN E. (1976), *Modification of the Coleman readability formulas*, in "Journal of Literacy Research", 8(4), pp. 381-386.
- LIVELY A., PRESSEY S. L. (1923), *A method for measuring the "vocabulary burden of text-book"*, in "Educational Administration and Supervision", 9, pp. 389-398.
- LOMBELLO D. (2017), *L'uso della rete per l'apprendimento (e la lettura)*, in AA. VV., "Educazione e Social media: temi, problemi e prospettive", num. monografico di "Prospettiva EP", XL, nn. 1-3, pp. 111-127.
- LORGE I. (1939), *Predicting reading difficulty of selections for children*, in "Elementary English Review", 16(6), pp. 229-233.

- LORGE I. (1944a), *Predicting readability*, in “The Teachers College Record”, 45(6), pp. 404-419.
- LORGE I. (1944b), *Word lists as background for communication*, in “The Teachers College Record”, 45(8), pp. 543-552.
- LORGE I. (1948), *The Lorge and Flesch readability formulae: a correction*, in “School and Society”, 67, pp.141-142.
- LOWE A. (1979), *ThUS : A Non-Formula Readability Measure*, in “Reading Improvement”, 16(2), pp. 155-157.
- LUCANGELI D., GALDERISI D., & CORNOLDI C. (1995), *Specific and general transfer effects following metamemory training*, in “Learning Disabilities Research & Practice”, 10 (1), pp.11-21.
- LUCISANO P. – PIEMONTESE E. (1988), *Gulpease: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana*, in “Scuola e Città”, n. 3, pp. 110-124.
- LUCISANO P. (1989), *Lettura e comprensione*, Torino, Loescher.
- LUCISANO P. (1992), *Misurare le parole*, Roma, Kepos.
- LUCISANO P. (1992), *Misurare le parole*, Roma, Kepos.
- LUCISANO P. /1994), (a cura di), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, Napoli, Tecnodid.
- LUCISANO, P. ET ALII (1989), *Lettura e comprensione*, Torino, Loescher.
- LUMBELLI L, SALVADORI M, (1977), *Capire le storie*, Milano, Emme.
- LUMBELLI L. (1984), *Comprensione e qualità dei testi divulgativi*, in “Riforma della scuola”, 12.
- LUMBELLI L. (1981), *Quando insegnare è capire e far capire*, Milano, Emme Edizioni.
- LUMBELLI L. (1982), *Psicologia dell’educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, il Mulino.
- LUMBELLI L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma (Editori Riuniti).
- LUMBELLI L. (1990a), *Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell’interrogazione orale*, “Scuola e Città”, n.1, pp.8-18.
- LUMBELLI L. (1990b), *Per una fenomenologia di atti linguistici congruenti con l’intenzione di saperne di più*, “Scuola e Città”, n.2, pp.67-78.
- LUMBELLI L. (1990c), *Controllo ed autocontrollo nella comprensione verbale*, in “Orientamenti pedagogici”, n.3, pp.512-513.
- LUNDBERG I. (1991), *Cognitive Aspects of reading*, in “International Journal of Applied Linguistics”, n. 1, pp. 151-163.
- LUNDBERG I., LINNAKYLÄ (1992), *Teaching reading around the world*, Hamburg, IEA.
- M. CORDA COSTA, (1984), *Comprensione di testi scritti e capacità espressiva di riformulazione*, in «La ricerca»,.
- M. CORDA COSTA, (1989), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Torino, Loescher.
- MAGLIONI M., BISCARO F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Trento, Erickson.

- MAKNOUZ D. (2016), *Nativi digitali alla prova: competenze e abilità cognitive degli studenti in rete*, in “Mondo Digitale”, pp. 1-19. [http://mondodigitale.aicanet.net/2016-1/articoli/03\\_nativi\\_digitali\\_alla\\_prova.pdf](http://mondodigitale.aicanet.net/2016-1/articoli/03_nativi_digitali_alla_prova.pdf) (ver. 31.07.2019),.
- MANDL H., STEIN M.L., TRABASSO T. (1984), *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale, N.J., LEA.
- MANGEN A. (2006), *New narrative pleasures? A cognitive-phenomenological study of the experience of reading digital narrative fictions*, Trondheim, Faculty of Arts, Department of Art and Media Studies – Norwegian University of Science and Technology.
- MANGEN A. (2008), *Hypertext fiction reading: haptics and immersion*, in “Journal of research in reading”, n. 4, pp. 404-419.
- MANNES S., & KINTSCH W. (1987), *Knowledge organisation and text organisation*, “Cognition and Instruction”, 4, pp. 91-115.
- MARELLO C. (1984), *Fare buchi nei testi per poi riempirli*, in “Lend”, n. 2, pp. 3-16, n. 3, pp. 3-10.
- MARELLO C. (1989), *Alla ricerca della parola nascosta*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARTIN L., GOTTRON T. (2012), *Readability and the Web*, in “Future Internet”, 4, pp. 238-252.
- MASTIDORO N., *Il sistema Eulogos per la valutazione automatica della leggibilità*, in P. Lucisano, *Misurare le parole*, cit., pp. 125-140.
- MATORÉ G. (1963), *Dictionnaire du vocabulaire essentiel : Les 5000 mots fondamentaux*, Larousse Rennes, impr. Oberthur.
- MAXWELL M. (1978), *Readability: Have we gone too far ?*, in “Journal of reading”, 21 (6), pp. 525-530.
- MC CALLUM D. & PETERSON J. (1982), *Computer-based readability indexes*, in “Proceedings of the ACM’82 conference”, pp. 44-48.
- MC CLUSKY H. (1934), *A quantitative analysis of the difficulty of reading materials*, in “The Journal of Educational Research”, 28, pp. 276-282.
- MC LAUGHLIN G. (1969), *SMOG grading: A new readability formula*, in “Journal of reading”, 12(8), pp. 639-646.
- MC NAMARA D., LOUWERSE M., MC CARTHY P. and GRAESSER A. (2010), *Coh-Matrix: Capturing linguistic features of cohesion*, in “Discourse Processes”, 47 (4), pp. 292-330.
- MCNAMARA D.S., KENDEOU P., *Translating advances in reading comprehension research to educational practice*, in “International Electronic Journal of Elementary Education”, 2011, 4 (1), pp. 33-46.
- MELOGRANI P. (1994), *Scusi, dov'è la notizia?*, in “Corriere della Sera”, 20.9.94, p. 29.
- MESNAGER J. (1986a), *La lisibilité dans la littérature enfantine*, in “Les actes de lecture”, 13, pp.31-39.
- MESNAGER J. (1986b), *La lisibilité dans la littérature enfantine*, in “Les actes de lecture”, 14, pp.25-33.
- MESNAGER J. (1989), *Lisibilité des textes pour enfants : un nouvel outil ?*, in “Communication et Langages”, 79, pp.18-38.

- MESNAGER J. (2002), *Pour une étude de la difficulté des textes : la lisibilité revisitée*. “Le Français aujourd’hui”, 137, pp. 29-42.
- MESNAGER J. (2007), *Evaluer la difficulté des textes : l’approximation n’est pas l’erreur*, Disponible en ligne à l’adresse suivante : [http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id\\_article=3290](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=3290).
- MESNAGER J., *L’Atelier de lecture. Evaluation à l’aide de la remédiation*, Paris, Nathan, 2005.
- MIGLIORINI B. (1943), *Der grundlegende Wortschatz des Italienischen. Die 1500 wesentlichsten Wörter*, Marburg, Elwert.
- MILLER G. A. (1972), *Linguaggio e comunicazione*, Firenze.
- MILTSAKAKI E., TROUTT A. (2008), Real Time Web Text Classification and Analysis of Reading Difficulty in Proceedings of the 3rd Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, at the 46th Meeting of the Association for Computational Linguistics and Human Language Technologies, Columbus, OH.
- MILTSAKAKI E. (2007), Read-X: Automatic Evaluation of Reading Difficulty of Web Text. In Proceedings of E-Learn 2007, by the Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Quebec, Canada.
- MILTSAKAKI E. (2009), *Matching readers’ preferences and reading skills with appropriate web texts*, in Proceedings of the 12th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics: Demonstrations Session, pages 49-52.
- MINSKY M. (1975), A framework for representing knowledge, in P. Winston (Edit.), *The psychology of computer vision*, New York, McGraw-Hill.
- MISHRA P., KOEHLER M. J. (2006), *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*, in “Teachers College Record”, n. 6, pp. 1017-1054.
- MISTRİK J. (1973), *Exakte Typologie von Texten*, München, Sagner.
- MITCHELL D. (2014), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, Routledge.
- MONTANARI, *Storia e civiltà dell’uomo*, Calderini; MONTI – BIAGINI, *Storia dell’uomo*, Le Monnier; PAOLUCCI, *Storia*, Zanichelli.
- MORAIS J., ET ALII, (1979), *Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?*, in «Cognition», 7.
- MORAIS J., ET ALII, (1986), Literacy training and speech segmentation, in «Cognition», 24.
- MORETTI G. (1993), *Il piacere della lettura: seduzione e comprensione del testo nella scuola dell’obbligo*, Roma, Anicia.
- MORTUREUX M. F. (1985a), *Le vulgarisation: metadiscours ou paraphrase ?*, in «Discoss», pp. 133-142.
- MORTUREUX M. F. (1985b), *Linguistique et vulgarisation scientifique*, in («Société, science et information»), n. 24, pp. 245-285.
- MUGFORD L. (1970), *A new way of predicting readability*, in “Reading”, 4, pp. 31-35.
- NARDI A. (2015), *Lettura digitale vs lettura tradizionale: implicazioni cognitive e stato della ricerca*, in “Form@re, Open Journal per la formazione in rete”, n. 1, pp. 7-29.

- NEISSER U. (1967), *Cognitive psychology*, Appleton-Century-Crofts.
- NEISSER U. (1976), *Cognitive Psychology*, Englewood, Prentice-Hall, 1967, trad. it. di G. Vicario, *Psicologia cognitivista*, Milano, Giunti & Martello.
- NUNNALLY J.C. (1976), *Misurazione e valutazione nella scuola*, Firenze, OS.
- OAKHILL J., & CAIN K. (2007), *Introduction to comprehension development. Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*, 3-40.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Executive Summary*.
- OECD (2011), *PISA 2009 Results: Students on line digital technologies and performance*, vol. VI, Parigi, OECD Publishing.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing.
- OECD-CERI (2007), *New Millennium Learners (NML)*, Paris, OECD-CERI.
- OGDEN CH. K. (1930 a), *Basic English. A general Introduction with Rules and Grammar*, London, Kegan Paul-Trench-Trubner & Co. Ltd. (4<sup>a</sup> ed. 1933, citeremo da questa edizione).
- OGDEN, Ch. K. (1930b), *The Basic Vocabulary: A Statistical Analysis with Special Reference to Substitution and Translation*, London, Kegan Paul-Trench-Trubner & Co. Ltd (rist. in Terrence Gordon, W. (ed.), 1994), pp. 267-321.
- OGDEN CH. K. (1932), *The BASIC dictionary*, London.
- OGDEN CH. K. (1934), *The system of basic English*, New York, Harcourt Brace.
- OJEMANN R. (1934), *The reading ability of parents and factors associated with the reading difficulty of parent education materials*. University of Iowa Studies in Child Welfare, 8:11-32.
- ONG W., *Orality and Literary. The technologizing of the Word*, London, N.Y., Routledge, 1982 (trad. it. Bologna, Il Mulino).
- OTTO W., WHITE S. (Eds.), (1982), *Reading Expository Material*, New York, Academic Press.
- OZASA T., WEIR G. and FUKUI M. (2007), *Measuring readability for Japanese learners of English*, in *Proceedings of the 12th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*.
- PALINSCAR A. S., & BROWN A. L. (1984), *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, in "Cognition and instruction", 1(2), pp. 117-175.
- PARISI D. (a cura di), *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- PASCALE A. (2011), *Le Comunità di Pratica per un apprendimento cooperativo*, in "Atti del Convegno Didamatica 2011", Politecnico di Torino.
- PASCALE A. (2019), *Le competenze digitali nella società dell'informazione e della conoscenza*, in "Qualeducazione", n. 94.
- PASCALE A.. (2017a), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per una nuova democrazia del sapere*, in "Qualeducazione", n. 89, pp. 74-81.
- PASCALE A.. (2017b), *Il modello Flipped Classroom come nuova metodologia didattica*, in "Qualeducazione", n. 88, pp. 80-99.



- PATTY W. & PAINTER W. (1931), *A technique for measuring the vocabulary burden of textbooks*, in “Journal of Educational Research”, 24, pp. 127-134.
- PAUKKERI M.S., OLLIKAINEN M. and HONKELA, T. (2012), *Assessing user-specific difficulty of documents*, in “Information Processing & Management”, Elsevier, pp. 198-212.
- PAUL T. (2003), *Guided Independent Reading*. School Renaissance Institute, Madison, WI.
- PEARSON D. A. (1984), *Handbook of Reading Research*, London (Longman).
- PEARSON J., BUCHANAN G., THIMBLEBY H., JONES M. (2012), *The digital reading desk: A lightweight approach to digital note-taking*, in “Interacting with Computers”, n. 5, pp. 327-338.
- PEARSON P.D. (Ed.), *Handbook of Reading Research*, Univ. of Illinois, Technical report n.145, 1979, poi New York, Longman, 1985.
- PEARSON P.D. et alii, (1992), *Developing expertise in reading comprehension*, in Samuels S.J., Farstrup A. E. (Edits.), *What research has to say about reading instruction*, Newark, DE-IRA (2a ed.).
- PELLEGRINI M., VIVANET G. (2018), *Sintesi di ricerca in educazione, Basi teoriche e metodologiche*, Roma, Carocci.
- PELLEGRINI M. (2019), *L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo*, in A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze, SApIE.
- PENNINGTON R. et alii, (2012), *Using simultaneous prompting to teach computer-based story writing to a student with autism*, in “Education and Treatment of Children”, 35(3), pp. 389-406.
- PERELMAN C. OLBRECHTS-TYTECA (1958) L., *Traité de l'argumentation*, Paris, Press. Univ. de France, tr. it. C. Schick e M. Mayer, *Trattato dell'argomentazione* (2 voll.), Torino, Einaudi, 1966.
- PETERSEN S. & OSTENDORF M. (2006a), *A machine learning approach to reading level assessment*, Rapport technique, University of Washington.
- PETERSEN S. & OSTENDORF M. (2006b), *Assessing the reading level of web pages*, in “Proceedings of INTERSPEECH”, pp. 833-836.
- PETERSEN S. and OSTENDORF M. (2009), *A machine learning approach to reading level assessment*, in “Computer Speech & Language”, 23(1), pp. 89-106.
- PETÖFI J.S. (1974), *Semantics, Pragmatics, Text Theory*, Univ. di Urbino, Working Papers, S.A., n. 36, trad. it. in Conte, 1977, pp. 195-223.
- PIEMONTESE M. E. (1996), *Capire e farsi capire*, Napoli, Tecnodid.
- PILANI I., VOLODINA E., and JOHANSSON R. (2014), *Rule-based and machine learning approaches for second language sentence-level readability*, ACL 2014, 174.
- Pisa (2015), *Draft Science Framework. 2014-07-17*. [http://www.oecd.org/pisa/pisa-products/Draft PISA 2015 Science Framework. Pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisa-products/Draft%20PISA%202015%20Science%20Framework.Pdf).
- PITLER E. and NENKOVA A. (2008), *Revisiting readability : A unified framework for predicting text quality*, in *Proceedings of the Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, pages 186-195.

- POPPER R. (1957), *The Poverty of Historicism*, London, trad. it. (1975), *Miseria dello storicismo*, Milano, Feltrinelli.
- POSTLETHWAITE T.N., ROSS K. (1992), *Effective schools in reading*, Hamburg, IEA.
- POWERS R., SUMNER W. and KEARL B. (1958), *A recalculation of four adult readability formulas*, in "Journal of Educational Psychology", 49(2), pp. 99-105.
- PRACONTAL M. DE (1982), *L'émetteur en vulgarisation scientifique: analyse du système «Science et Vie»*, Université de Paris, These de III cycle.
- PRENSKY M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, in "On the Horizon", n. 5, MCB University Press.
- PRENSKY M. (2010), *H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in "TD Tecnologie Didattiche", n. 50, pp. 17-24.
- PROPP V.J., *Morfologija skazki*, Leningrad, Academia, 1928, tr. it., *Morfologia della fiaba*, Roma, Newton Compton, 1976.
- PUNKHOUSER G. R. (1969), *Levels of Science Writing in Public Information Sources*, in «Journalism Quarterly», n. 46, pp. 721-726.
- PURVES A., TAKALA S. (edit.s) (1982), *Evaluation in Education. An International Perspective on the Evaluation of Written Composition*, New York.
- RABIN, A. (1988), *Determining difficulty levels of text written in languages other than English*. In ZAKALUK, B. et SAMUELS, S., éditeurs : *Readability : Its Past, Present and Future*, pages 46-76. International Reading Association, Newark, Delaware.
- RACLE G. (1988), *La lisibilité : quelques aperçus neuropsychologiques*, in "Communication et langages", 76 (1), pp. 20-41.
- RANIERI M. (2006), *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, Pisa, ETS.
- RANIERI M. (2011), *Le insidie dell'ovvio: tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS.
- REDISH J., SELZER J. (1985), *The place of readability formulas in technical communication.*, in "Technical communication", 32 (4), pp. 46-52.
- RESCHER N. (1966), *The Logic of Command*, London.
- REYA. (2015), *Codes et déchiffrement*, in AA.VV., *La lisibilité du dictionnaire a cura di Giovanni Dotoli, Carmen Saggiomo, Raffaele Spiezia et Celeste Boccuzzi*, Hermann Éditeurs, Paris, pp. 5-22.
- RIBA P. (2016) : *Niveaux C1/C2 pour le français*, Paris : Didier.
- RICHAUDEAU F. (1973), « Le langage efficace ». Marabout, Parigi.
- RICHAUDEAU F. (1974), *6 phrases, 200 sujets, 42 lapsus, 1 rêve*, in "Communication et Langages", 23 (1), pp. 5-24.
- RICHAUDEAU F. (1976), *Faut-il brûler les formules de lisibilité ?*, in "Communication et Langages", 30, pp. 6-19.
- RICHAUDEAU F. (1978), *Le texte le plus efficace que je connaisse*, in "Communication et Langages", 37 (1), pp. 6-24.
- RICHAUDEAU F. (1979), *Une nouvelle formule de lisibilité*, in "Communication et Langages", 44, pp. 5-26.

- RICHAUDEAU F. (1981), *Some french work on prose readability and syntax*, in "Journal of Reading", 24(6), pp. 503-508.
- RICHAUDEAU F. (1984), *Recherches actuelles sur la lisibilité*. Éditions Retz, Paris.
- RICHAUDEAU F. , (1969) "La lisibilité." Denoël, Parigi.
- RINGBOM, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 59-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- RIVENC P. (1979), *Le Français fondamental vingt-cinq ans après*, in *Le Français dans le Monde*, n° 148, Paris, Hathier.
- ROBIN B. (2006), The Educational Uses of Digital Storytelling, in Crawford C. et al., *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Chesapeake, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE),.
- RODARI G. (1964), *Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*, in "Il giornale dei genitori", 10, pp. 78-79.
- ROGERS J. (1962), *A formula for predicting the comprehension level of material to be presented orally*, in "The journal of educational research", 56(4), pp. 218-220.
- RONCAGLIA G. (2010), *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Bari, Laterza.
- ROSE D. H., GRAVEL J. W., & GORDON D. T. (2013), *Universal design for learning*. The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set.
- ROSENSHINE B., MEISTER C. (1994), Reciprocal teaching: A review of the research, *review of Educational Research*, 64 (4), 479-530.
- ROSSI P., Av. Vv. (Committee on Historiography), *Theory and Practice in Historical Study*, New York, 1946, pp. 17-23, 125-7.
- ROSSI P., *La teoria della storiografia oggi*, Milano (Il Saggiatore), 1983.
- ROSSI P., *Presupposti per l'analisi del linguaggio storiografico*, in «Rivista di filosofia», XLVII, 1956, n. 1, pp. 22-36 e n. 2, pp. 165-177.
- RUDZKI, M., SPIEZIA, R. (2018), *Faux amis et vrais amis : variables pour la complexité des textes de langue française pour un public italophone*, in "Repères DoRiF n. 16 – Littératie et Intelligibilité : Points De Vue Sur La Communication Efficace en Contexte Plurilingue", DoRiF Università, Roma.
- RUMELHART D. E., Understunding understunding, in J. Flood (Edit.), 1984, pp. 1-20.
- RUMELHART D.E., ORTONY A. (1977), The representation of knowledge in memory, in Anderson R.C., Spiro R.J., Montague W.E. (Edits.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, Erlbaum.
- SABATINI F. (1990), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher.
- SABATINI F. (1984), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher.
- SABATINI F. (1999), "Rigidità- esplicitezza" vs "elasticità-implicitezza": possibili parametri massimi per una tipologia dei testi, in G. Skytte, F. Sabatini, *Linguistica Comparativa*, Copenaghen, Museum Tusculanum Press, pp.141-172.

- SALERNI A., SINISCALCO M. T. (1991), *I livelli di comprensione della lettura: proposte didattiche e prove di valutazione*, in ASQUINI G., LUCISANO P. (a cura di), *Aspetti psico-pedagogici e didattici*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 181-205.
- SALERNI A. (1991), *La comprensione lessicale attraverso l'analisi dei suggerimenti testuali*, Tesi di Dottorato in Pedagogia Sperimentale.
- SALERNI A. (1993), Interazione tra insegnante e studenti in classe. Analisi dei comportamenti verbali dell'insegnante, in Il Progetto Re.Di.S. recupero della dispersione scolastica, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, pp. 175-1990.
- SAWILOWSKY S. S. (2009), New Effect Size Rules of Thumb, *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, vol. 8.
- SCARDAMALIA M., et alii, (1994), Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence in M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588), San Diego, CA: Academic Press.
- SCARPELLI U., *Contributo alla semantica del linguaggio normativo*, Torino, 1962.
- SCHANK R.C. (1982), *Reading and Understanding*, Hillsdale, N. J., LEA, trad. ital. *Il lettore che capisce*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- SCHNEYER J. (1963), *Review : Botel predicting readability levels*, in "Journal of Developmental Reading", 7(1), pp. 55-57.
- SCHOFIELD H. (1978), *Valutazione e uso dei test*, Firenze, La Nuova Italia (Tit. or., *Assessment and Testing. An Introduction*, London, 1972),.
- SCHRAMM K. (2006), Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process, Research and teaching perspective, *Babylonia* 3-4/06.
- SCHULZ R. (1981), *Literature and readability: Bridging the gap in foreign language reading*, in "Modern Language Journal", 65 (1), pp. 43-53.
- SCHWARM S., OSTENDORF M. (2005), Reading level assessment using support vector machines and statistical language models, in Proceedings of the 43rd Annual Meeting on Association for Computational Linguistics, pages 523-530.
- SCIPIONI C. (1990), *Lettura e lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
- SEARLE J.R. (1972), Che cos'è un atto linguistico, in P.P. Giglioli (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, pp. 89-107.
- SELLEN A., HARPER R. (2002), *The Myth of the Paperless Office*, Cambridge, MIT Press.
- SELZER J. (1981), *Readability is a four-letter word*, in "Journal of business communication", 18 (4), pp. 23-34.
- SETA L., CHIAZZESE G., CHIFARIA A., MERLO G., OTTAVIANO S., ALLEGRA M. (2010), *Lettura e comprensione online: da un modello allo sviluppo di un sistema*, in "TD Tecnologie Didattiche", n. 49, pp. 29-40.
- SHARDLOW M. (2013), *A Comparison of Techniques to Automatically Identify Complex Words*, in "ACL Student Workshop", pp. 103-109.
- SHAW R., JAKOBSON M. (1968), A computerized determination of the readability of programmed materials using complete units, in The annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- SI L. and CALLAN J. (2001), A statistical model for scientific readability, in Procee-

- dings of the Tenth International Conference on Information and Knowledge Management, pp. 574-576. ACM New York, NY, USA.
- SIMONE R. (1990), *Fondamenti di linguistica*, Bari, Laterza.
- SINGER H. (1975), *The seer technique: A non-computational procedure for quickly estimating readability level*, in “Journal of Literacy Research”, 7 (3), pp. 255-267.
- SLAVIN R.E. (1990), *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, New Jersey, Prentice Hall.
- SMITH E. (1961), *Devereaux readability index*, in “The Journal of Educational Research”, 54 (8), pp. 289-303.
- SMITH E. and SENTER, R. (1967), *Automated Readability Index. Rapport technique*, AMRL-TR-66-220, Aerospace Medical Research Laboratories, Wright-Patterson Airforce Base, OH.
- SPACHE G. (1953), *A new readability formula for primary-grade reading materials*, in “The Elementary School Journal”, 53(7), pp. 410-413.
- SPACHE G. (1960), *Good Reading For Poor Readers*, The Garrard Press, Champaign, Illinois.
- SPAULDING S. (1951), *Two formulas for estimating the reading difficulty of Spanish*, in “Educational Research Bulletin”, 30 (5), pp. 117-124.
- SPAULDING S. (1956), *A Spanish readability formula*, in “Modern Language Journal”, 40 (8), pp. 433-441.
- SPENCER, H. (1852), *The Philosophy of Style*, Westminster, Review.
- SPIEZIA R. (2007), *La lisibilità entre théorie et pratique*. Fasano, Schena – Alain Baudry & Cie Editeur.
- SPIEZIA R. (2015), *La lisibilità: question de vocabulaire*, in AA.VV., *La lisibilità du dictionnaire*, (a cura di) Giovanni Dotoli, Carmen Saggiomo, Raffaele Spiezia et Celeste Boccuzzi, Hermann Éditeurs, Paris 2015, pp. 79-91.
- SPIEZIA R. (2019), *Textbalancer. Applicazione web per l'analisi lessicale e della legibilità di testi in lingua francese*, Brescia-Lecce, Pensa MultiMedia.
- SPIEZIA R., (2009), *Le lexique de l'administration du corpus au traduisant entre synchronie et diachronie*, in *Atti del convegno Les dictionnaires de spécialité : une ouverture sur les mondes* organizzato dall'Università di Cagliari, Cagliari, 3 – 4 ottobre 2008, Fasano, Schena – Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, Febbraio 2009.
- SPIEZIA, R., *Faciliter la compréhension écrite pour mieux supporter la production écrite*, disponibile al seguente sito : [http://www.scuolavalore.indire.it/nuove\\_risorse/faciliter-la-comprehension-ecrite-pour-mieux-supporter-la-production-ecrite/](http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/faciliter-la-comprehension-ecrite-pour-mieux-supporter-la-production-ecrite/).
- SPIRO R. J.– BRUCE B. C. – BREWER W. F. (1980), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, L.E.A., Hillsdale.
- SPIRO R.J., BRUCE B.C., BREWER W.F. (Eds.), (1980), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N.J., LEA,.
- ŠTAJNER S., EVANS R., ORASAN C., and MITKOV R. (2012), *What can readability measures really tell us about text complexity*, in *proceedings of workshop on Natural Language Processing for Improving Textual Accessibility* (pp. 14-22).

- ŠTAJNER, S., MITKOV, R., and PASTOR, G. C. (2015), *Simple or Not Simple? A Readability Question*, in “Language Production, Cognition, and the Lexicon” (pp. 379-398), Springer International Publishing.
- STENNER A. (1996), *Measuring reading comprehension with the lexile framework*, In Fourth North American Conference on Adolescent/Adult Literacy.
- STENNER A., BURDICK D. (1997), The Objective Measurement of Reading Comprehension, in Response to Technical Questions Raised by the California Department of Education Technical Study Group. Rapport technique, MetaMetrics, Inc., Durham, NC.
- STENNER A., HORADIN I., SMITH D. and SMITH R. (1988), The Lexile Framework. MetaMetrics, Inc., Durham, NC.
- STEVENS, K. (1980), Readability formulae and McCall-Crabbs standard test lessons in reading. *The Reading Teacher*, 33(4):413-415.
- STOCKER L. (1971), *Increasing the Precision of the Dale-Chall Readability Formula*, in “Reading Improvement”, 8(3), pp. 87-89.
- STONE C. (1956), *Measuring difficulty of primary reading material: A constructive criticism of Spache’s measure*, in “The Elementary School Journal”, 57 (1), pp. 36-41.
- STONE M. and MULLINS M. (1932), *A Study of the Difficulty of Vocabulary and Sentence Structure of Sixteen French Selections*, in “French Review”, 6 (1), pp. 15-36.
- SWELLER J. (1988), *Cognitive load during problem solving: Effects on learning*, in “Cognitive Science”, n. 2, pp. 257-285.
- SZALAY T. (1965), Validation of the Coleman readability formulas. *Psychological Reports*, 17(3):965-966.
- TANAKA-ISHII, TEZUKA S., TERADA, H. (2010), *Sorting texts by readability*, in “Computational Linguistics”, 36 (2), pp. 203-227.
- TAYLOR W.L. (1953), *Recent development in the use of cloze procedure*, in “Journal Quarterly”, 33, pp. 415-453.
- TEMNIKOVA I., VIEWEG S., and CASTILLO C. (2015), The Case for Readability of Crisis, in *Communications in Social Media*.
- THARP J. (1939), *The Measurement of Vocabulary Difficulty*, in “Modern Language Journal”, pp. 169-178.
- THOMPSON M.E. (1927), *A Study in Italian Vocabulary Frequency*, University of Iowa, Master’s Thesis.
- THORNDIKE R.L. (1973a), *Reading as Reasoning*, in “Reading Research Quarterly”, 9, pp. 135-157.
- THORNDIKE R.L. (1973b), *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*, New York, Wiley.
- THORNDIKE, E. (1921), *Teacher’s Word Book*, Teachers Colle, Columbia University, New York City.
- THORNDIKE, E. (1932), A teacher’s Word Book of 20,000 words.
- THORNDIKE, E. (1944), “A teacher’s Word Book of 30,000 words” con I. Lorge. 1944.
- THORNDIKE, R.L. (1971), *Concepts of culture-fairness*. *Journal of Educational Measurement*, 8: 63-70.

- TIMBAL-DUCLAUX L. (1984), *La transparence du texte pour mesurer sa lisibilité*, in “Communication et Langues”, 59 (1), pp. 9-20.
- TIMBAL-DUCLAUX L. (1985), *Textes “inlisable” et lisible*, in “Communication et Langues”, 66, pp. 13-31.
- TIMBAL-DUCLAUX L. (1989), *Les 4 couleurs du texte*. “Communication et langues”, 80 (1), pp. 5-26.
- TODIRASCU A., et alii, (2013), Coherence and Cohesion for the Assessment of Text Readability. *Natural Language Processing and Cognitive Science*, p. 11.
- TODOROV T. (1968), *Grammaire du Décameron*, The Hague, Mouton.
- UBELL E. (1963), *Science in the Press: Newspaper vs. Magazine*, in «Journalism Quarterly», n. 40, pp. 293-9.
- UITDENBOGERD A. (2005), *Readability of French as a foreign language and its uses*, in “Proceedings of the Australian Document Computing Symposium”, pp. 19-25.
- UITDENBOGERD A. (2010), *Fun with Filtering French*, in “Proceedings of Australasian Language Technology Association Workshop”, pp. 58-66.
- UITDENBOGERD, A. (2003), *Using the web as a source of graded reading material for language acquisition*, in “International Conference on Web-based Learning”, pp. 423-432.
- UNESCO (2005), *Towards Knowledge Societies*.
- UNESCO (2007), *Understanding Information Literacy: A Primer*, Information Society Division, Communication and Information Sector, Paris.
- VACCA, R. 1978. «Smascheriamo gli illegibili». *Tuttolibri*, 29 luglio 1978.
- VAHAPÄSSI A., On the specification of the domain of written composition, in Takala S., Purves A., *On international perspective on the evolution of written composition*, Oxford, Pergamon, 1982.
- VAJJALA S. and MEURERS D. (2014), *Readability assessment for text simplification: From analyzing documents to identifying sentential simplifications*, in “ITL International Journal of Applied Linguistics”.
- VAJJALA, S. and MEURERS, D. (2012), *On Improving the Accuracy of Readability Classification using insights from Second Language Acquisition*. Proceedings of the 7th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications (BEA7), Association for Computational Linguistics.
- VAN DIJK T. A. [1977], *Testo e contesto*, Bologna (Il Mulino), 1980.
- VAN DIJK T.A. (1977), *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London, Longman, trad. it di G. Collura, *Testo e contesto*, Bologna, Il Mulino, 1980.
- VAN DIJK T.A. (Edit.), *Handbook of Discourse Analysis (4 voll.)*, London, Academic Press, 1983.
- VAN DIJK T.A. (1972), *Some Aspects of Text Grammar*, The Hague, Mouton.
- VAN DIJK T.A. (1980), *Macrostructures*, Hillsdale, Erlbaum.
- VAN DIJK T.A. (1981 ), *Studies in the Pragmatics of Discourse*, The Hague, Mouton.
- VAN DIJK W., KINTSCH T. A. (1983), *Strategies of Discours Comprehension*, New York, Academic Press.

- VAN DIJK W., KINTSCH T. A., *Testo e contesto*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- VAN DIJK, T. A. (Ed.) (2007), *Discourse Studies*, 5 vols. Sage Benchmarks in Discourse Studies. London: Sage.
- VAN DIJK, T. A. (2008), *Discourse and Context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press,.
- VAN OOSTEN P. and HOSTE V. (2011), *Readability Annotation: Replacing the Expert by the Crowd*. In Sixth Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications.
- VAN OOSTEN P., HOSTE V. and TANGHE, D. (2011), *A posteriori agreement as a quality measure for readability prediction systems*, in G ELBUKH, A., éditeur: *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing*, volume 6609 de *Lecture Notes in Computer Science*, pp. 424-435. Springer, Berlin / Heidelberg.
- VANDER BEKE G.E. (1927), *A French Word Book*, New York, The Mac Millan Company.
- VERLÉE L. (1954) *Basis-Woordenboek voor de Franse Taal*, Anvers, Sikkell, Amsterdam, J.M. Meulenhoff.
- VERNON M.D. (1931), *The Experimental Study of Reading*, Cambridge, Univ. Press.
- VERNON M.D. (1971), *Reading and its Difficulties. A Psychological Study*, New York, Univ. Press.
- VERNON M.D. (1973), *Visual Perception and its Relation to Reading*, I.R.A., Newark, Delaware.
- VERTECCHI B. (1976) *Valutazione formativa*, Torino, Loescher.
- VERTECCHI B. (1984) *Manuale della valutazione*, Roma, Editori Riuniti.
- VISALBERGHI A. (1976), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Comunità.
- VOGEL M., WASHBURNE C. (1928), *An objective method of determining grade placement of children's reading material* in "The Elementary School Journal", 28 (5), pp. 373-381.
- VOLODINA E., KOKKINAKIS S. J. (2012), *Introducing the Swedish Kelly-list, a new lexical e-resource for Swedish*, in LREC, pp. 1040-1046.
- WAN X., LI H., XIAO J. (2010), *EUSUM: extracting easy-to-understand English summaries for non-native readers*, in Proceeding of the 33rd international ACM SIGIR conference on Research and Development in Information Retrieval, pp. 491-498.
- WASHBURNE C., MORPHETT M. (1938), *Grade placement of children's books*, in The Elementary School Journal, 38(5), pp. 355-364.
- WEAVER B. (2000), *Leveling books K-8 : Matching readers to text*, in International Reading Association, Newark, DE.
- WEBER M. (1951), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen, 2<sup>a</sup> ediz.,.
- WEIR G., RITCHIE C. (2006), *Estimating readability with the Strathclyde readability measure*. In ICTATLL Workshop Preprints, pp. 21-22.
- WEIR G., ANAGNOSTOU N. (2008), *Collocation frequency as a readability factor*, in Proceedings of the 13th Conference of the Pan Pacific Association of Applied Linguistics.



- WERLICH E. (1976), *A text grammar of English*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 2° ediz. 1982.
- WHEELER L. (1938), *A study of the relative difficulty of a primary reading vocabulary*, in *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 52, p. 183.
- WHEELER L., WHEELER V. (1948), *Selecting appropriate reading materials*. *Elementary English* 25, pp. 478-89.
- WHEELER L. and SMITH E. (1954), *A practical readability formula for the classroom teacher in the primary grades*, in *Elementary English*, 31, pp. 397-99.
- WITTGENSTEIN L., *Philosophische Untersuchungen*, I, 143, 199.
- WITTGENSTEIN L., *Philosophische Untersuchungen*, Oxford, Blackwell, 1953, trad. it. di R. Piovesan e M. Trinchero, *Ricerche filosofiche*, Torino, Einaudi, 1967.
- WOLF M. (2007), *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*, New York, HarperCollins.
- WOLF M., BARZILLAI M. (2009), *The importance of deep reading*, in “*Educational Leadership*”, n. 6, pp. 32-37.
- WWC, What Works Clearinghouse (2010), *Reciprocal Teaching*, [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc\\_rec\\_teach\\_091410.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_rec_teach_091410.pdf) (ver. 20.09.2019).
- YUILL N., JOSCELYNE T. (1988), *Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders’ story understanding*, in *Journal of educational Psychology*, 80(2), p.152.
- YUILL N., OAKHILL J., PARKIN A. (1989), *Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly*, in *British journal of psychology*, 80(3), pp. 351-361.
- ZAKALUK B., SAMUELS S. (1996), *Issues related to text comprehensibility: the future of readability*, *Revue québécoise de linguistique*, 25(1), pp. 41-59.
- ZAKALUK B., SAMUELS S. (1988), *Toward a New Approach to Predicting Text Comprehensibility*, in ZAKALUK, B. and SAMUELS, S., éditeurs : *Readability : Its Past, Present and Future*, pages 121-144. International Reading Association, Newark, Delaware.
- ZIPF G. K. (1949), *Human Behaviour and the Principle of Least Effort*, Cambridge, Mass.
- ZUANELLI E. (a cura di) (1990), *Il diritto all’informazione in Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri Roma. Poligrafico e Zecca dello Stato.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> (ver. 31.07.2019)

[http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO\\_PISA\\_2009.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf) (ver. 31.07.2019)

<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2762/2504> (ver. 31.07.2019)



Finito di stampare  
nel mese di giugno 2019  
per i tipi dell'Editoriale Anicia S.r.l.