

Marina Sbisà

La pragmatica nell'educazione linguistica e nella didattica. Parafrasi e acquisizione di informazioni (uscito col titolo "E' implicito, quindi è importante" in *Italiano&Oltre* 1999, n 1)

### 1. *Premessa*

Con questo intervento vorrei fare il punto su una serie di ricerche ed esperienze che ho condotto in parte da sola, in parte con la collaborazione di Paola Rodari, negli scorsi dieci anni. E' bene premettere che non sono arrivata a un punto fermo, ma che intendo ancora lavorare su queste tematiche, sia sul versante teorico che su quello delle sperimentazioni didattiche.

Le ricerche a cui farò riferimento sono nate dall'ipotesi che l'abilità a ricavare esplicitamente le informazioni che un testo lascia implicite faciliti la comprensione del testo stesso e quindi l'apprendimento delle nozioni da esso comunicate. E da una scommessa: che quest'abilità si possa insegnare, o perlomeno sviluppare ed affinare. Non ho affrontato direttamente la questione, se i ragazzi di età scolare - ma anche i loro insegnanti - possiedano quest'abilità; ciò potrebbe essere oggetto di ricerche di diverso taglio, soprattutto di carattere psicopedagogico (e in parte il problema è già stato affrontato: si veda Lumbelli 1989, oppure le ricerche sulla comprensione di testi narrativi, ad es. Levorato 1988). Nell'ambito del mio lavoro ho dato per scontato che, come altre abilità pragmatiche, anche quella di ricavare informazioni implicite inizi precocemente, almeno in modo embrionale, e che come per altri aspetti dell'uso della lingua, sia possibile stimolarne l'esercizio.

Se l'abilità a ricavare esplicitamente informazioni implicite si può insegnare, o per lo meno sviluppare e affinare, diventa rilevante riflettere sui modi in cui l'approccio agli impliciti proposto dalla pragmatica linguistica (Levinson 1985; Bertuccelli Papi 1993) può contribuire all'educazione linguistica e in generale alla didattica.

### 2. *Il ruolo dell'implicito nella comprensione e nell'apprendimento*

Com'è noto, comprendere un testo non vuol dire solo sommare i significati delle parole usate, sulla falsariga del riconoscimento delle strutture sintattiche presenti. Diciamo già qualcosa di più plausibile se diciamo che equivale a individuare gli scopi comunicativi espressi nel testo

(Castelfranchi e Parisi 1980); al di là di un aspetto a mio avviso problematico, la riduzione di ogni significato a scopo, questa concezione del comprendere tiene conto del testo nel suo insieme al di là della somma delle sue parti o aspetti. Nella stessa direzione vanno, spesso sottolineando il ruolo dei processi inferenziali, le nozioni di comprensione ispirate alla linguistica testuale (cfr. ad es. Dressler e de Beaugrande 1984), elaborate in una prospettiva semiotica (Eco 1979 e 1990) oppure nell'ambito delle scienze cognitive (Schank 1982). Qui adoterò una terminologia ispirata alla distinzione di Grice (1993: 57-59) fra “dire” e “implicare”. Ciò che un testo complessivamente comunica, secondo Grice, è composto da ciò che in esso si dice esplicitamente e che per lui è riconducibile al significato in senso verocondizionale, più ciò che esso implica, cioè suggerisce, permette d'inferire, sia in virtù di convenzioni linguistiche, sia con l'appoggio di assunti riguardanti la situazione comunicativa. La comprensione di un testo è quindi comprensione del detto, più comprensione dell'implicito.

Per vedere che non vi è piena comprensione di un testo senza comprensione dell'implicito, può essere utile riflettere sui modi in cui si può verificare l'avvenuta comprensione. Vorrei cogliere, a questo proposito, uno spunto wittgensteiniano e far presente che i criteri del “comprendere” (Wittgenstein 1967: 81-82, 97-99, 125) - i criteri che ci permettono di dire se qualcuno ha compreso un certo testo - stanno essenzialmente nella capacità di utilizzare, nel proprio successivo comportamento verbale e non verbale, quanto si è compreso. Là dove tale capacità di utilizzo non si mostra in alcun comportamento, dire che c'è stata comprensione è quanto meno azzardato.

Applicato a un discorso che comunica informazioni, questo criterio ci direbbe che l'ha compreso chi è in grado di utilizzare in altri contesti le informazioni comunicate. Poiché una forma di utilizzo è riciclare le informazioni in altri discorsi, la formulazione di parafrasi (libere o sollecitate da domande) si presenta come un criterio della comprensione. Ma una buona parafrasi, una parafrasi sufficientemente dettagliata e che non sia fuorviante, deve tener conto non solo di ciò che il testo da parafrasare dice esplicitamente, ma anche di ciò che esso comunica implicitamente.

Consideriamo la frase “Giorgio è riuscito a aprire la porta”. Essa non può essere parafrasata semplicemente dicendo “Giorgio ha aperto la porta”, anche se, abbastanza evidentemente, tutte le volte che il primo enunciato è vero lo è anche il secondo. Infatti essa comunica qualche cosa di più complesso, che si potrebbe formulare così: “La porta era (per qualcuno; o, in particolare, per

Giorgio) difficile da aprire, e Giorgio ha aperto la porta”. Questa maggiore complessità deriva dall'uso del verbo *riuscire* e da ciò che in esso è implicito la parafrasi proposta si ingegna di riformulare la comunicazione implicita nell'uso di *riuscire* con mezzi diversi e maggiormente espliciti.

Ogni volta che vi è comunicazione implicita, una parafrasi non può limitarsi all'uso di espressioni sinonime o basarsi sulla semplice implicazione logica, ma deve sforzarsi di ricreare un effetto di senso al possibile analogo a quello dell'enunciato originario usando mezzi diversi, in particolare dosando diversamente il rapporto fra ciò che viene detto e ciò che viene comunicato implicitamente. La parafrasi gioca insomma sull'aura di impliciti che si accompagna al testo da parafrasare, attinge da essa contenuti da esplicitare, o magari vi reimmerge contenuti che nel testo di partenza erano espliciti.

Questo è ancor più evidente in quei casi particolari di parafrasi che sono il riassunto e la traduzione. Chi s'illude di mettere insieme un riassunto semplicemente eliminando parti del testo originario (lavorando, con ciò, esclusivamente sul “detto”), non riuscirà mai a fare un buon riassunto: il riassunto contiene di regola frasi che non appartenevano al testo di partenza, ma erano in esso implicite. E così pure la traduzione gioca sull'insieme del detto e dell'implicito a volte dicendo in una lingua quel che l'altra lascia implicito e viceversa, purché complessivamente il conto torni. Il legame profondo fra comprensione e parafrasi non può non convertirsi in un collegamento fra comprensione e acquisizione di informazioni. Per apprendere dobbiamo essere in grado di ricavare informazioni da un testo, e per far questo dobbiamo poterne parafrasare parti. Se per fare parafrasi bisogna capire gli impliciti, lo stesso varrà per il ricavare le informazioni da acquisire. La capacità di comprendere gli impliciti non potrà quindi che influenzare positivamente l'apprendimento dei contenuti di singole discipline. Volendo utilizzare l'approccio della pragmatica linguistica come ausilio allo sviluppo della comprensione testuale, quindi, questo contributo non dovrà essere inteso come circoscritto all'educazione linguistica, ma - come del resto altri aspetti dell'educazione linguistica - potrà risultare, trasversalmente, funzionale alla didattica delle singole discipline.

### *3. Delimitazione del campo degli impliciti*

La nozione di “implicito” è una nozione a contorni sfumati, ma per utilizzarla è necessario tentarne una delimitazione. La possibilità stessa di utilizzare l'approccio pragmatico-linguistico al campo degli impliciti come un ausilio alla comprensione testuale si basa sul presupposto che un testo comunichi implicitamente certe cose ma non certe altre.

E' anzitutto necessario distinguere gli impliciti dalle altre inferenze che si possono trarre da un testo, ma che non possono essere considerate parte integrante di ciò che esso comunica (ovvero, di ciò che noi possiamo attribuire al suo autore come intenzione comunicativa). Un'omissione, un lapsus, ripetizioni esagerate, possono ad esempio segnalarci problemi psicologici dell'autore del testo (ovvero, farci inferire che l'autore del testo ha determinati problemi psicologici). Ma non diremmo che il contenuto di quest'inferenza faccia parte di ciò che complessivamente l'autore intendeva comunicare. Si tratta di sintomi: caratteristiche del testo che, indipendentemente dal nostro ascrivere o meno al parlante una certa intenzione comunicativa, suggeriscono di trarre determinate conclusioni. E' vero che spesso, in un gergo comune a vari approcci psicoterapeutici, trattiamo il sintomo come un linguaggio: ma possiamo farlo in quanto attribuiamo intenzioni comunicative, non al parlante come soggetto sociale in interazione con noi, bensì a un'istanza soggettiva inconscia identificata in lui/lei dalla teoria psicologica. Le implicazioni psicoanalitiche non sono perciò sempre e a pieno titolo impliciti del testo. Così pure, non sono impliciti nel nostro senso le inferenze più quotidiane del tipo “Marco oggi è di buon umore” oppure “Da come parla, deve aver di nuovo litigato con Maria”. O anche: non possiamo dire che l'informazione che Maria probabilmente stasera sarà nervosa è implicita nell'affermazione di Marco “Oggi non ho telefonato a Maria”, anche se da altra fonte sappiamo che quando Marco non le telefona Maria diventa nervosa e possiamo perciò inferire dall'affermazione di Marco che stasera probabilmente Maria sarà nervosa. Qui informazioni provenienti da un testo si aggiungono a informazioni già note al soggetto permettendogli di trarre una conclusione, ma sempre indipendentemente dalle intenzioni comunicative del parlante o autore del testo di partenza.

Bisogna inoltre distinguere ciò che è implicito da ciò che un testo non dice affatto, non comunica neppure implicitamente. Così un enunciato che usi in modo referenziale l'espressione “la caduta dell'Impero Romano” comunicherà implicitamente che è esistito un impero avente per centro Roma

e che quest'impero è caduto, ma non necessariamente dirà, nè implicherà, quando quest'impero è iniziato o quanto è durato o qual'è stata la sua massima estensione. Oppure dicendo "La minestra si raffredda" si comunica implicitamente che una certa minestra è attualmente calda e forse, in un contesto adatto, che il destinatario dell'enunciato è in ritardo per il pranzo, ma non si dice nè si implica se si tratti di minestra di verdure o di pasta e fagioli. Nei casi in cui siamo interessati a qualcosa che un testo non dice nè implica possiamo essere spinti ad integrare il testo con nozioni provenienti da altre fonti oppure mediante libere associazioni: questi tipi di integrazione non devono essere confusi con gli impliciti veri e propri.

Poiché dare una certa comunicazione implicitamente anziché esplicitamente comporta una recezione più complessa da parte del destinatario, si potrebbe pensare che l'implicito porti con sé complicazioni sostanzialmente non necessarie, e che sarebbe un vantaggio per la chiarezza della comunicazione poterlo eliminare. Vorrei qui insistere, al contrario, sul concetto che non v'è testo senza impliciti: l'essere accompagnato da un alone di impliciti è caratteristica costante di ciò che viene detto. L'implicito non può essere equiparato a un effetto di cattiva scrittura. Certo, la quantità e qualità delle informazioni da dare implicitamente dovrebbe essere saggiamente controllata da chi scrive, in relazione agli scopi del testo, alle circostanze in cui ne deve avvenire la ricezione, al tipo di destinatari. In questo senso può essere apprezzabile lo sforzo di dire il più possibile esplicitamente, riducendo l'implicito al minimo indispensabile, che ha luogo in tentativi di scrittura "facile" per scopi e per riceventi ben determinati, come quello del mensile *Due parole* (Piemontese 1996). Tuttavia, in linea di principio ciò che determina il grado di chiarezza di un testo non è la distribuzione dell'informazione fra detto e implicito, ma piuttosto il grado di trasparenza dell'implicito, la percorribilità dei percorsi inferenziali che servono a esplicitarlo. Il testo mal scritto non è quello che ha molti impliciti, ma quello che ha impliciti troppo difficili da esplicitare, oppure fra loro contrastanti, oppure ambigui in modo non ulteriormente funzionale alla comunicazione (si vedano, in Lumbelli 1989, le nozioni di "aggiunta relativizzante", "esempio difficile", "nesso mal segnalato").

Infine, di fronte all'esplicitazione di comunicazioni implicite si può a volte avere il dubbio che gli impliciti in questione siano ingegnose elaborazioni del teorico, dell'analista, e non qualche cosa che fa parte, neppure in senso lato, del significato del testo. Ferma restando la legittimità di questo

dubbio in singoli casi, bisogna però ricordare che l'implicito viene spesso compreso del tutto spontaneamente, e con effetti interpersonali anche rilevanti. Noi non abbiamo di solito bisogno della pragmatica linguistica per cogliere ciò che un testo comunica implicitamente. Ma quando vogliamo esprimere esplicitamente una comunicazione implicita che abbiamo colto può sorgere il bisogno di motivare ciò che stiamo facendo, ricorrendo a un'argomentazione, ed è qui che la consapevolezza metalinguistica fornita dallo studio degli impliciti può giovare. La pragmatica linguistica non inventa gli impliciti, ma permette di motivarli, e rende possibile esplicitarli in modo controllato.

Così, proprio quando gli impliciti più sembrano ingegnose elaborazioni di un teorico, si può paradossalmente misurare il loro status non tanto di libere associazioni o di integrazioni soggettive apportate al contenuto di un testo, quanto di comunicazioni impartite implicitamente dal testo stesso.

#### 4. *L'implicito a scuola: alcuni esempi*

E' diventato uso corrente nei volumi di letture finalizzati all'educazione linguistica che i brani proposti alla lettura siano accompagnati da proposte di verifica della comprensione o di altri approfondimenti. E' interessante osservare come di fatto la risposta alle domande proposte possa richiedere l'esplicitazione di comunicazioni implicite. In genere, questo fatto non è sottolineato; domande che riguardano contenuti espliciti e domande che riguardano contenuti impliciti tendono a essere messe sullo stesso piano. Inoltre, a volte le domande che riguardano contenuti impliciti sono formulate in modo generico senza dare indicazioni quanto al dove e al come i contenuti impliciti da mettere a fuoco per poter rispondere vadano reperiti. Consideriamo il seguente esempio, da un testo di letture per la quinta elementare (Maria Chiara, Luigi Zanchi, *Dal testo...al testo*. Corso di lingua italiana a cura di Luigi Calonghi, cl. 5a, Istituto geografico de Agostini, Novara 1995, pp.20-21). Si tratta di un brano intitolato *Viaggio in aereo* (da G. Moser, *Il delfino azzurro*, Einaudi). Scritto in prima persona dalla protagonista, che si rivolge al suo diario, tratta di un suo viaggio in aereo alla volta della Sardegna. Fra le domande proposte sotto la rubrica *Verifica della comprensione*, troviamo:

Da dove scrive Daniela? Come è arrivata in Sardegna? Qual è stata la causa del suo viaggio?

Alla prima e alla seconda domanda è possibile rispondere senza bisogno di ricavare dal brano comunicazioni implicite (fatta salva la coreferenza fra il nome “Daniela” usato nell'introduzione al brano e la prima persona singolare all'interno di quest'ultimo). Nel brano infatti si dice esplicitamente:

Sto scrivendo dalla cuccetta di una bellissima barca [...]. La barca è in Sardegna e io ci sono arrivata in aereo!

Ma una risposta esauriente alla terza domanda richiede di ricapitolare informazioni date in più di un passo del brano, alcune delle quali implicite. Ad esempio, non è detto esplicitamente, anche se si ricava assai facilmente in base a un assunto di pertinenza, che Daniela viene mandata dalla mamma a portare al padre alcuni documenti da lui richiesti. Così pure la permanenza del padre in Sardegna e il fatto che non può venire a prendere i documenti che gli occorrono si chiariscono grazie al contenuto di una subordinata:

[...] papà si trova in Sardegna, dove inizierà le riprese per un documentario televisivo sui Fenici.

e successivamente grazie al passo seguente:

Poi il mio vicino mi ha chiesto come mai viaggiavo da sola e dove andavo, e quando ha saputo che papà fa il regista mi ha domandato il suo nome.

in cui la professione del padre della protagonista è comunicata nella forma di una presupposizione (la verità della frase complemento del verbo *sapere* è data per scontata). In ambedue i brani, i particolari da ricostruire ricavando comunicazioni implicite si potrebbero mettere a fuoco con domande mirate:

Dove la mamma manda Daniela? A fare che cosa?

Che mestiere fa il padre di Daniela?

Ovviamente, non sempre è opportuno far questo, per cui questi esempi non devono essere intesi come una critica alle scelte del libro citato nei due singoli casi presi in considerazione; il problema che vorrei sollevare è invece il seguente: se almeno alcune domande di comprensione (e comunque un riassunto o parafrasi complessivo di un brano, come si è detto sopra) richiedono di rendere esplicite comunicazioni implicite, sarà poi corretto che queste comunicazioni implicite e i passi del testo che le suggeriscono non siano mai direttamente tematizzati nelle esercitazioni che vengono proposte ai ragazzi? Forse, a volte, di fronte a una difficoltà di comprensione potrà essere utile fare una domanda più puntuale, che chieda di esplicitare qualche cosa che può essere sfuggito all'attenzione del lettore e lo orienti verso le fonti testuali dell'informazione implicita. Forse, in determinati contesti, un'esercitazione rivolta specificamente ad esplicitare informazioni implicite potrebbe essere a sua volta rilevante.

Passando dall'ambito dell'educazione linguistica a quello dell'insegnamento di singole discipline, anche qui si può notare che l'implicito, comunque indispensabile per la comprensione, potrebbe giocare un ruolo più ampio nelle domande di comprensione e di ricapitolazione che spesso i testi propongono. Consideriamo il seguente esempio (dal volume *Costruire. Storia, studi sociali, geografia, scienze, matematica per la classe 4a*, a cura di Alfio Zoi, ed. la Scuola, Brescia 1993, pp.20-21):

L'Editto di Rotari

Contro le tradizioni che rendevano lecito farsi giustizia da sé (la *faida* infatti era la vendetta del singolo cittadino o del suo gruppo), l'Editto istituì il *guidrigildo*, cioè il prezzo in denaro che veniva pagato dall'uccisore o dal feritore alla famiglia della vittima per evitare la vendetta.

Fra le domande proposte dal testo vi è la seguente:

Che cos'era la faida? e il guidrigildo?

Questa domanda richiede semplicemente di ricercare le due definizioni di *faida* e *guidrigildo* esplicitamente date nel testo (“la *faida* infatti era [...]”; “il *guidrigildo*, cioè [...]”). Ma si potrebbero certamente porre anche domande un po' più difficili che richiedano di compiere inferenze per rendere esplicito qualche cosa che il testo suggerisce o presuppone. Tanto più che apprendere il contenuto di un testo non richiede solo saper rintracciare e citare parti del testo stesso. Una domanda di questo tipo potrebbe essere:

Perché l'Editto di Rotari istituì il *guidrigildo*?

Per rispondere a questa domanda si deve risalire all'inizio del passo citato, comprendere che c'erano tradizioni che rendevano lecito farsi giustizia da sè, quindi che farsi giustizia da sè era (reso) lecito, interpretare il “contro” come espressione dell'intenzione dell'Editto di contrastare questo stato di cose, e infine inferire - cosa non detta esplicitamente dal testo ma sicuramente importante per la comprensione - che l'Editto istituì il *guidrigildo* per togliere legittimità al farsi giustizia da sè. Anche solo da questo esempio si può, io credo, intuire che, se la consapevolezza del fenomeno della comunicazione implicita può contribuire a rendere più duttili, più puntuali, più ricchi gli esercizi di comprensione nell'educazione linguistica alla lettura, può avere un ruolo ancor più importante nei confronti dell'uso del libro di testo (o di altre fonti scritte) nell'insegnamento di singole discipline : senza la capacità di ricavare impliciti il libro di testo (o la scheda informativa, o il paragrafo di enciclopedia...) rischiano di restare muti per il ragazzo che, sia pure sulla base della comunicazione orale che avviene in classe, deve comunque farvi riferimento. E' fatale che a scuola riescano meglio coloro che acquisiscono conoscenze e abilità già altrove; ciò vale a mio avviso anche per l'abilità pragmatica a ricavare le comunicazioni implicite, che può essere favorita dall'abitudine personale alla lettura o forse persino da un tipo di comunicazione familiare attento alle spiegazioni e ricco quindi di parafrasi. Perché non porsi il problema di stimolare un po' più direttamente quest'abilità, in modo che tutti siano messi in condizione da poterla sviluppare?

## *5. Tipi di implicito*

Dedicherò ora qualche considerazione alla consapevolezza metalinguistica dei diversi tipi di implicito, che la pragmatica può fornire. Non si tratterà di una panoramica esauriente né definitiva, perché nel campo degli impliciti si incrociano definizioni provenienti da ambiti teorici diversi, a volte in conflitto, e perché semantica e pragmatica non sono ancora giunte a una definizione stabile del campo. Ma servirà a mettere a fuoco esempi di comunicazione implicita facenti capo a procedimenti linguistici e testuali diversi e quindi a motivazioni diverse, cui l'analisi può fare riferimento. Il raggruppamento dei diversi tipi di implicito in tre gruppi mi è stato suggerito da ragioni teoriche, ma anche relative all'applicabilità nell'analisi testuale.

Per ogni gruppo, darò alcuni esempi tratti (con qualche semplificazione) da libri di testo della scuola media o del II ciclo della scuola elementare. Si noterà che tutti gli esempi concreti sono comunque ibridi, cioè coinvolgono contemporaneamente impliciti di tipi diversi; per i nostri scopi, sarà necessario evidenziarne uno per volta.

### *5.1. Le presupposizioni di parole o costruzioni*

Intendo qui per “presupposizione” un'informazione la cui verità è data per scontata, salvo indicazioni esplicite in contrario, dall'uso di un certo enunciato, sulla base di caratteristiche linguistiche dell'enunciato stesso. Comprendendo un enunciato si accettano di regola anche le sue presupposizioni, che costituiscono lo sfondo sul quale viene affermato (o domandato, richiesto, eccetera) ciò che l'enunciato dice. La presupposizione non è un'inferenza integrativa: ciò che è presupposto può anche essere detto, o essere contenuto in ciò che viene detto; quello che conta è che riceva la funzione di sfondo da non discutere, perlomeno nell'occasione presente. Delle presupposizioni la letteratura ha spesso sottolineato che, per un buon funzionamento della comunicazione, devono essere condivise dal parlante e dall'interlocutore prima della produzione/recezione della porzione di testo che le veicola; è stato tuttavia riconosciuto anche un fenomeno, il cosiddetto “accomodamento” delle presupposizioni (Lewis 1991), in virtù del quale l'interlocutore che non dia già per scontata la verità di quel che il parlante presuppone, accetta di darla per scontata in seguito alla recezione del testo che veicola quella presupposizione.

Corrispondono a questa descrizione, ad esempio, le presupposizioni attivate dai verbi fattivi (*sapere, rendersi conto che*,... danno per scontata la verità della frase complemento), dai verbi di cambiamento di stato (*smettere, cominciare, continuare* danno per scontato che sia vero che ciò di cui si parla ha presentato un certo stato precedente), dalle espressioni iterative (*ritornare, di nuovo*, e via dicendo danno per scontato che sia vero che ciò di cui si parla è già accaduto in precedenza) (Levinson 1985: 233-235)). Nel caso dei verbi fattivi l'informazione presupposta è formulata esplicitamente nella frase complemento: "Giorgio sa che Maria ha superato l'esame" comunica implicitamente che Maria ha superato l'esame, non nel senso che suggerisca di inferire "Maria ha superato l'esame", ma nel senso che invita a darne per scontata la verità come sfondo dell'intero enunciato.

Possono essere considerate un caso di presupposizione rapportabile a questo primo gruppo di impliciti le presupposizioni attivate da secondarie temporali (esplicite o implicite) o da relative non restrittive. Nuovamente qui la frase secondaria formula esplicitamente quanto l'intero enunciato presuppone, e, nel caso delle relative, addirittura l'afferma; ma la costruzione si differenzia da una semplice coordinazione per il fatto che una delle due informazioni impartite viene a costituire, per l'altra, uno sfondo che ci si propone di non discutere.

Esempi:

La carriera politica *non era più* un servizio da rendere alla repubblica, ma un'occasione per arricchirsi. I tribuni della plebe *avevano smesso* di difendere i diritti del popolo.

Presupposizioni:

- Precedentemente, la carriera politica era stata un servizio da rendere alla repubblica
- I tribuni della plebe usavano difendere i diritti del popolo

La classe più umile, *che non poteva avere incarichi nella vita cittadina*, era formata dagli operai, *che lavoravano alle dipendenze degli artigiani*, e dai pochi contadini che coltivavano le terre di proprietà del Comune.

Presupposizioni:

- Gli operai lavoravano alle dipendenze degli artigiani.

- Gli appartenenti alla classe più umile non potevano avere incarichi nella vita cittadina.

## 5.2. *Implicature*

Un secondo caso di comunicazione implicita è dato dalle implicature, inferenze suggerite da singole parole usate nel testo oppure da aspetti della struttura e del significato di una porzione di testo. Non si tratta di informazioni che formino uno sfondo dato per scontato, ma di informazioni aggiuntive rispetto a quelle date esplicitamente dal testo. Diversamente dalla presupposizione, l'implicatura quindi non può essere contenuta in quello che il testo dice.

Grice, che per primo ha elaborato questa nozione, distingue le implicature a seconda del modo in cui il testo le suggerisce: può trattarsi di implicature convenzionali, se singole parole o costruzioni rimandano di per se stesse, per convenzione, a una certa informazione aggiuntiva; può trattarsi di implicature conversazionali, quando l'inferenza è mediata dall'assunto della cooperatività conversazionale del parlante.

Un aspetto del testo strettamente legato alla cooperatività del parlante è la pertinenza di quanto viene detto sia rispetto alla situazione in cui si parla e agli scopi dei partecipanti, sia rispetto alle parti precedenti e seguenti dello stesso testo. La pertinenza ha così a che fare con la coerenza e la coesione dei testi; tutte le informazioni aggiuntive che si ricavano da un testo nell'ipotesi che esso sia coerente e/o coeso possono a mio avviso, a fini operativi, essere assimilate a implicature conversazionali.

Esempi:

Le leggi romane vietavano alla nobiltà di dedicarsi al commercio [...]. Questi mestieri *dunque* venivano esercitati da un'altra classe: i cavalieri.

Implicatura convenzionale:

La classe dei cavalieri esercitava il commercio perché alla nobiltà era vietato dedicarvisi.

Sparta era governata da un'aristocrazia di guerrieri che sfruttavano il lavoro di popolazioni locali ridotte in servitù, gli iloti.

Implicatura (se è pertinente specificare che gli iloti erano popolazioni "locali"):

- L'aristocrazia era di provenienza straniera.

Seguendo l'esempio di Teodolinda, molti altri Longobardi si convertirono e i rapporti con gli italici migliorarono.

Implicatura (se l'ordine d'esposizione è appropriato):

- I rapporti con gli italici migliorarono dopo (o forse grazie a) la conversione dei Longobardi.

Nel II millennio anche la Grecia fu invasa dalle popolazioni nomadi indoeuropee che vivevano nelle steppe russe: la penisola ellenica fu occupata dagli achei.

Implicatura (se il testo è coeso):

- Gli achei erano una popolazione nomade indoeuropea che viveva nelle steppe russe.

### 5.3. *Le presupposizioni d'esistenza*

Sia per la loro rilevanza per la comprensione di testi scritti (perlomeno in lingua italiana), sia per la lunga tradizione di discussioni filosofico-linguistiche che le circonda, sia infine perché costituiscono in qualche modo un fenomeno ibrido, considero qui come un tipo di implicito a parte le cosiddette presupposizioni d'esistenza. Si tratta di informazioni circa l'esistenza di oggetti o il verificarsi di eventi, implicite nell'uso di descrizioni definite (espressioni della forma “il così e così”: ad es. “il re di Francia”) e di frasi nominalizzate (ad es. “l'amore dei genitori per i figli”, in cui la frase “i genitori amano i figli” è diventata sintagma nominale). In molti usi delle descrizioni definite è implicita un'asserzione esistenziale (del tipo “Esiste uno e un solo x che è re di Francia”); in sostanza, questo tipo di espressione fa supporre che l'oggetto cui si riferisce esista e sia univocamente identificabile per parlante e ascoltatore. Nell'uso di frasi nominalizzate introdotte anch'esse dall'articolo determinativo è in genere presente un'analogo implicito: solo che, anziché dell'esistenza di un oggetto, si tratta qui dell'effettivo verificarsi del fenomeno descritto dalla frase sottoposta a nominalizzazione; non inferiremo “Esiste uno e un solo x che è amore dei genitori”, ma piuttosto “I genitori amano i figli”). Dopo una travagliata storia in cui questi impliciti sono stati presentati addirittura come condizioni di buona riuscita degli atti illocutori che gli enunciati che li contengono servono a compiere (a partire da Strawson 1973 e Austin 1987), è stato sostenuto

(Grice 1993) che possono essere spiegati da inferenze del tipo dell'implicatura conversazionale.

Tuttavia, è innegabile che condividano con la presupposizione, spesso se non sempre, la caratteristica di costituire uno sfondo per la comunicazione esplicitamente impartita.

Esempi:

Il merito maggiore di Carlo fu *la fondazione del Sacro Romano Impero*.

Presupposizione esistenziale:

- Venne fondato il Sacro Romano Impero.

Dallo stomaco il cibo passa nell'*intestino tenue*, dove *i succhi digestivi prodotti dal pancreas, dal fegato e dall'intestino stesso* ne completano la digestione.

Presupposizioni esistenziali:

- Esistono l'intestino tenue, il pancreas, il fegato, e i succhi digestivi.

- Il pancreas, il fegato e l'intestino tenue producono succhi digestivi.

Il valore che le descrizioni definite possono assumere per condensare informazione e eventualmente per riassumere anaforicamente informazioni precedentemente date in modo diffuso è stato acutamente notato e discusso da D'Addio Colosimo (1988).

## 6. *Alcune ipotesi per l'insegnamento*

A scanso di equivoci: non sto proponendo di fare della tipologia di impliciti sopra illustrata - nè di qualunque altra - un oggetto d'insegnamento. Una conoscenza teorica del campo degli impliciti può avere la funzione di contribuire a formare la consapevolezza metalinguistica dell'attività di ricavare impliciti, rendendola più facile e più controllata. Ma è opportuno a mio avviso distinguere chiaramente la consapevolezza metalinguistica dell'insegnante, che ben può avvalersi, fra gli altri strumenti, anche di tale conoscenza, e le strategie didattiche che questa consapevolezza può suggerire. L'abilità a individuare e a formulare esplicitamente comunicazioni implicite, nella misura in cui essa è funzionale alla lettura, alla comprensione, alla parafrasi, si può ben possedere ed esercitare senza bisogno di conoscere teorie e terminologie pragmatico-linguistiche. Va dunque

stimolata e sviluppata a livello didattico con mezzi diversi dall'insegnamento esplicito di una teoria. Si tratterebbe, per utilizzare la nota metafora wittgensteiniana, di indurre gli allievi a giocare il gioco linguistico "scopri l'implicito".

I modi in cui ciò può essere fatto sono ancora un campo di ricerca aperto. Vorrei, in generale, far presente che vi possono essere due tipi diversi e complementari di strategie didattiche: strategie di carattere diffuso (basate su di un'attenzione diffusa dell'insegnante verso la comprensione dell'implicito) in cui il comportamento dell'insegnante funge da esempio e da stimolo all'attenzione degli allievi ogni volta che ciò risulti opportuno; e strategie di tipo mirato, che si pongono come obiettivo l'acquisizione dell'abilità di riconoscere le comunicazioni implicite. Considerando in particolare questo secondo tipo di strategie, dovrebbe essere possibile progettare esercitazioni mirate sia collettive che individuali, sia orali che scritte, avvalendosi di una gamma di attività diverse le quali però coinvolgono tutte l'esplicitazione di comunicazioni implicite. L'attività più ovvia, come abbiamo già suggerito sopra, è quella di rispondere a domande che richiedono o coinvolgono l'esplicitazione di impliciti. Altre potrebbero essere, ad esempio: elencare esplicitamente il numero maggiore possibile di informazioni fra loro diverse, comunicate implicitamente da un brano; riscrivere un breve brano sotto altro titolo; individuare le espressioni coreferenti e caratterizzare i referenti del discorso in base ad esse; definire termini usati in un testo in base a informazioni implicitamente contenute nel testo stesso.

In qualsiasi esercitazione mirata, è comunque fondamentale tenere un atteggiamento che faccia distinzione fra la risposta appropriata e quella fuori luogo, fra l'implicito vero e proprio e altre inferenze o la dimensione del non detto, ma che non trasformi questa distinzione in una penalizzazione di chi osa qualche inferenza di troppo, poiché la rinuncia a cercare è un difetto peggiore. E per progettare e controllare le varie attività può tornare utile, se non indispensabile, una consapevolezza metalinguistica ben sviluppata. Per progettare domande che sollecitino l'esplicitazione di impliciti, è necessario aver preventivamente identificato questi impliciti ed i loro indicatori testuali. Oppure, non si può sollecitare la distinzione fra implicito e non detto proponendo un questionario con domande cui si può rispondere esplicitando comunicazioni implicite insieme a domande cui il testo non fornisce risposta neppure implicitamente, se non si è in grado di tracciare noi stessi questa distinzione, e in modo motivato.

E' in questo spirito di un'utilizzazione operativa, aliena da ogni nozionismo, che già in altre occasioni ho sostenuto che lo studio degli impliciti può essere implicato in strategie per migliorare, ampliare, affinare in vari modi la comprensione del testo scritto, e anche per migliorare la scrittura tramite il monitoraggio di quanto si scrive (Rodari e Sbisà 1989, Sbisà 1991, Sbisà 1995). Ma se quanto abbiamo sopra proposto è valido, lo studio degli impliciti può avere implicazioni didattiche al di là dell'educazione linguistica. Anzitutto, per l'insegnante nella sua funzione di dare spiegazioni: le buone spiegazioni consistono spesso nell'esplicitare nozioni altrimenti lasciate implicite; e comunque dovrebbero contenere esse stesse solo impliciti facilmente esplicitabili. Inoltre, per gli allievi, che nell'apprendimento scolastico si trovano davanti a testi dai quali devono ricavare informazioni, per riutilizzarle in contesti diversi (cosa che d'altronde accade anche ben fuori dalla scuola, in molte occasioni della vita: si pensi anche solo alla necessità di ricavare informazioni da regolamenti e istruzioni per l'uso). Perciò un terreno privilegiato per l'allenamento della capacità di ricavare comunicazioni implicite, sia sulla base di un'attenzione diffusa al problema sia mediante esercitazioni mirate, potrebbe essere dato proprio dai testi destinati non allo svago ma a promuovere l'acquisizione di conoscenze: ad esempio la divulgazione scientifica, anche giornalistica, e gli stessi libri di testo scolastici. L'esercitazione a ricavare comunicazioni implicite potrebbe porsi così come un'attività trasversale interessante in pari misura anche se da punti di vista diversi l'educazione linguistica e, di volta in volta, la didattica di singole discipline.

### *Riferimenti*

Austin, J.L. 1987. *How to do things with words* (1962, 2a ed. 1975); trad. it. *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.

Bertuccelli Papi, M. 1993. *Che cos'è la pragmatica*. Milano: Bompiani.

Castelfranchi, C. e Parisi, D. 1980. *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Bologna: Il Mulino.

D'Addio Colosimo, W. 1988. *Nominali anaforici incapsulatori: un aspetto della coesione lessicale*.

In T. De Mauro, S. Gensini, M.E. Piemontese (a cura di). *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*. Bulzoni: Roma.

Dressler, W.U. e de Beaugrande, R.A. 1984. *Einführung in die Textlinguistik* (1981); trad. it. *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.

- Eco, U. 1979. *Lector in fabula*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. 1990. *I limiti dell'interpretazione*. Milano: Bompiani.
- Grice, P. 1993. *Logic and conversation* (1989); trad. it. parziale *Logica e conversazione. Saggi su intenzione, significato e comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Levinson, S.C. 1985. *Pragmatics* (1983); trad. it. *La pragmatica*. Bologna: Il Mulino.
- Levorato, M.C. 1988. *Racconti, storie e narrazioni: i processi di comprensione del testo*. Bologna: Il Mulino.
- Lewis, D. 1991. *Scorekeeping in a language game* (1979). In S. Davis (a cura di). *Pragmatics: a reader*. Oxford: Oxford University Press.
- Lumbelli, L. 1989. *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Roma: Editori Riuniti.
- Piemontese, M.E. 1996. *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.
- Rodari, P. e Sbisà, M. 1989. *Il ruolo dell'implicito nella comprensione del testo*. In A.M. Mitri, A. De Rossi (a cura di), *I luoghi della parola. L'educazione linguistica di base*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sbisà, M. 1991. *Sperimentazione di strategie pragmatiche nella comprensione e produzione di testi scritti*. In M.A. Cortelazzo (a cura di). *Scrivere nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schank, Roger C. 1982. *Reading and understanding: teaching from the perspective of artificial intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Strawson, P.F. 1973. *On referring* (1950); trad. it. *Sul riferimento*. In A. Bonomi (a cura di) . *La struttura logica del linguaggio*. Milano: Bompiani.
- Wittgenstein, L. 1967. *Philosophische Untersuchungen* (1953); trad. it. *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.