

IL VALORE FORMATIVO DELL'INTERPRETAZIONE*

Maurizio Muraglia

Questo contributo, che nasce dalla pratica didattica nei quinquenni dei licei sociopsicopedagogici e delle scienze sociali, rimanda di necessità alla riflessione sulle pratiche di parafrasi realizzate nelle stesse classi ([link a “valore formativo della parafrasi”](#)), con cui istituisce un rapporto di piena complementarità ed integrazione.

Il momento della parafrasi e quello dell'interpretazione infatti costituiscono aspetti del processo unitario di comprensione del testo, e la pratica didattica insegna come sia impossibile separare i due momenti nella mente dello studente, se si vuole evitare un meccanicismo della parafrasi (centralità del testo/estraneità del lettore) ed un analogo meccanicismo dell'interpretazione (centralità del lettore/estraneità del testo).

Nel triennio delle classi in cui ha trovato realizzazione questa concezione di fondo dell'approccio testuale, ci si è resi conto di come i risultati migliori si siano ottenuti con gli studenti che sono stati stimolati alla *reattività ermeneutica* fin da piccoli.

Come sostiene E. Morin, infatti, “si deve insegnare, e ciò fin dalla scuola elementare, che ogni percezione è una traduzione ricostruttiva operata dal cervello a partire dai terminali sensoriali, e che nessuna conoscenza può fare a meno dell'interpretazione”(Morin, *La testa ben fatta*, 1999 p. 51)

In questa prospettiva, non si può dubitare che come afferma R. Luperini, “L'abitudine all'interpretazione forma nello studente il cittadino critico e responsabile, rispettoso degli altri e del testo che ha davanti, ma pronto a battersi per la propria idea” (Luperini, *Insegnare letteratura*, 2006, 228).

La competenza interpretativa è una competenza complessa, osservabile soltanto quando si realizza, ma incentivabile soltanto scomponendola, in qualche modo, in *abilità* soggiacenti che invece possono essere più agevolmente osservate e valutativamente “trattate”:

- Mettere in relazione un dato testuale con altri dati di contesto (oppure: “Sapere inferire possibili elementi ignoti da elementi noti”)

Es.

Perché al termine della poesia “La mia sera” di Pascoli viene rappresentato un suono di campane?

* Contributo presentato al seminario nazionale sul curricolo svoltosi a Firenze nel maggio 2007.

La risposta suppone la capacità di fare interferire il dato testuale con elementi della biografia e della poetica pascoliana.

Cosa vuol dire l'affermazione di Berchet "pascete il popolo di pensieri e non di venti"?

La risposta suppone la capacità di fare interferire il dato testuale con la situazione storico-sociale dell'Italia risorgimentale.

- Sapere esplicitare e argomentare il proprio punto di vista

Es.

Da quanto hai letto in classe e dalla visione dell'audiovisivo sulla vita di Galileo, che impressione hai tratto di questo personaggio e quale riflessione ti avviene di fare riguardo il tuo tempo?

La risposta suppone la capacità di estrarre dal materiale studiato elementi ritenuti significativi e comporli insieme in maniera che costituiscano argomento del proprio punto di vista sull'autore.

Non sfugge la problematicità valutativa di simili sollecitazioni, che sfuggono ad una concezione oggettivistica (vero/falso) e chiamano ad una negoziazione intersoggettiva dell'elemento valutativo, nel senso che le risposte date dagli studenti vengono valutate alla luce di indicatori quali "plausibilità", "congruenza", "sensatezza", che con tutta evidenza riconducono la valutazione non ad una astratta "esattezza", bensì ad una intesa tra docente e studenti sugli elementi culturali che vengono co-ritenuti pertinenti ad una interpretazione del testo che ne consenta un'adeguata collocazione all'interno del suo tempo, del sistema letterario, della poetica dell'autore.

Nel processo didattico dell'interpretazione, l'idea di extra-testo o contesto appare decisiva. Ma appare decisiva anche nella misura in cui viene coinvolto anche il *contesto dello studente*, il suo orizzonte d'attesa, la sua re-attività al testo, che non può essere esclusa dal processo di appropriazione del testo stesso, secondo quanto insegnano la teoria ermeneutica e la critica della ricezione.

Non si può negare tuttavia, pena lo scadimento dell'interpretazione a *reattività emotiva deculturalizzata*, il ruolo ineludibile della parafrasi, che consente di accedere al contenuto di fatto del testo attraverso azioni cognitive quali:

Connettere significanti a significati palusibili

Sezionare pertinentemente il testo

Riscriverlo enucleando gli elementi portanti

Sulla reattività occorre intendersi.

Un testo posto all'attenzione dei ragazzi deve intercettare le loro esistenze. Un testo, in altri termini, deve consentire agli studenti di:

- *Immedesimarsi*
- *Immaginare scenari testuali diversi*

- *Ricordarsi di esperienze*
- *Riflettere*

L'attività di parafrasi e di interpretazione sono, in altre parole, al servizio di una **valorizzazione del testo**. Perché un testo acquisti *significato per me* occorre che:

- mi rimandi al contesto in cui vivo
- mi rimandi alla mia storia personale
- mi permetta di decifrare la contemporaneità (attualizzazione)

Il quesito che la pratica didattica ha suggerito, a questo punto del percorso concettuale, è: quale sequenza di atti cognitivi conduce alla “valorizzazione del testo”?

- la sequenza lineare: LETTURA – PARAFRASI – INTERPRETAZIONE – VALORIZZAZIONE?
- oppure la sequenza circolare, che dalla **valorizzazione come orizzonte di attesa** (fare leva sul contesto del lettore) - attraverso la parafrasi e l'interpretazione - conduce gli studenti alla **valorizzazione come attribuzione del significato** (ritorno sul contesto del lettore con *effetto trasformativo*)?

E se questa circolarità del processo didattico appare, come effettivamente appare, più plausibile per motivare gli studenti delle superiori alla lettura, come si persegue l'obiettivo della valorizzazione dei testi in una prospettiva di curriculum verticale? Da quel che si è fin qui sperimentato con studenti dai 14 ai 19 anni, si può pensare che questo avvenga favorendo fin dall'infanzia **l'integrazione degli orizzonti**: l'orizzonte del bambino-lettore e l'orizzonte del testo, assumendo che fin dall'infanzia *il testo vive nel bambino e del bambino e che il bambino vive nel testo e del testo*.

Se proviamo ad ancorare l'educazione linguistica a questa prospettiva, ne viene fuori una progressione curricolare nella quale **l'integrazione degli orizzonti** (orizzonte del testo ed orizzonte del lettore) diviene principio regolatore del criterio di scelta dei testi da far leggere in classe.

Ciò vuol dire che nella progressione curricolare occorre mantenere l'integrazione degli orizzonti con un sempre maggiore grado di consapevolezza della differenza tra soggettività e alterità che è differenza mai totale dai 3 ai 19 anni, come suggerisce la tabella che segue:

3-6	Integrazione inconsapevole o immedesimazione. Il bambino è nella storia.
6-10	Integrazione parzialmente consapevole. Il bambino capisce di essere altro dal testo ma è altamente coinvolto sul piano emotivo nel testo.
10/11-13/15	Integrazione consapevole. Si capisce che il testo è costruito da un altro. Emerge la fisionomia dell'autore.
13-15	Integrazione pienamente consapevole. Si crea il triangolo autore-testo-lettore. Si mette a tema l'importanza del contesto del testo e del contesto del lettore.
16-18	Integrazione critica. Si introducono le nozioni di poetica e di immaginario. Si integrano, nella piena consapevolezza della reciproca alterità, il mondo di significati dell'autore e il mondo di significati del lettore.

Tra gli 11 ed i 16 anni, ovvero per tutta la fascia che comprende la *secondarietà obbligatoria*, si annida la maggiore criticità perché più forte è il rischio di perdere di vista l'integrazione a favore di uno dei due poli.

Si può perdere di vista l'orizzonte del lettore a causa di un'istanza iperstrutturale volta a privilegiare gli aspetti descrittivi del testo. Ciò avviene quando si ritiene più importante la forma o tipologia testuale che il contenuto del testo stesso e la sua significatività per la motivazione dei ragazzi.

Si può perdere di vista l'orizzonte del testo a causa di un'istanza banalmente intrattenitiva, che punta soltanto sugli aspetti coinvolgenti del testo rinunciando del tutto a scavare negli aspetti culturali del testo capaci non solo di intrattenere e sedurre (come sembra promettere certa narrativa per adolescenti oggi in voga) ma anche di interpellare e, in ultima analisi, trasformare il lettore.

La qualità del lavoro in classe nel triennio delle superiori da cui siamo partiti per questo ragionamento appare fortemente condizionata dal grado di sapienza didattica col quale si sono affrontate tali criticità, ed è superfluo sottolineare quanto di pericoloso vi sia nel persistere della dicotomia biennio-triennio che ancora contraddistingue l'organizzazione degli insegnamenti nella secondaria superiore. Dovendo accettare fatalmente la discontinuità tra scuole medie e scuole superiori, si auspicherebbe almeno il superamento

di quest'ulteriore cesura tutta interna al secondo ciclo dell'istruzione (con un curriculum di educazione linguistica, di fatto, impostato su una sequenza 3 + 5 + 3 + 2+ 3)

Tale prospettiva di verticalità si può condensare nelle seguenti cinque regole auree per lo studente-interprete dai 3 ai 19 anni. Si costruisce l'*habitus* interpretativo nello studente quando:

- è messo davanti a testi significativi per il suo contesto
- gli si pone davanti fin dall'inizio la posta in gioco (la dimensione formativa del testo)
- non lo si induce ad assolutizzare/oggettivizzare le operazioni di analisi del testo
- lo si valuta per la sua capacità di argomentare la propria interpretazione (cioè ancorarla a riscontri testuali)
- lo si sollecita ad attribuire al testo un valore per il proprio vissuto

Dieci punti per approfondire.....

- Ambel M., *Quel che ho capito*, Carocci 2006
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli 2001
- Cambi F.- Piscitelli M., *Argomentare attraverso i testi*, Plus 2003
- Cambi F.- Piscitelli M., *Complessità e narrazione*, Armando 2005
- Cambi F., *Saperi e competenze*, Laterza 2004 (pagg. 63-71)
- Garron E., "Interpretare" in Lavagetto, *Il testo letterario*, Laterza 1996
- Luperini R., *Il dialogo e il conflitto*, Laterza 1999
- Luperini R., *Insegnare letteratura*, Manni 2006
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina 1999
- Muraglia M., "Dillo con parole tue", in Chichibìo 38/2006, p.7.
- Pennac D., *Come un romanzo*, Feltrinelli 1998