

Biennio scuola media superiore

Controllo metacognitivo della comprensione

in *Per capire di non capire*, a cura di L. Lumbelli e P. Senni, IRSSAE Emilia-Romagna, 1994 pp. 52-76. Ristampa: Bologna, Synergon, 1995, stesse pp.

1. Scelta e analisi dei testi

1.1. La scelta del testo argomentativo

Per il biennio della scuola secondaria di secondo grado si è scelto di condurre le prove su testi argomentativi; va precisato che “testo argomentativo” è stato inteso nell’accezione “stretta” di testo che sostiene una tesi assunta come controvertibile, e non nell’accezione “larga”, abbastanza diffusa, che fa rientrare nella categoria qualsiasi testo non narrativo e non descrittivo, che tratti di idee più che di eventi e situazioni.

La scelta è stata motivata dall’ipotesi (non verificabile nel quadro di questa esperienza) che all’età della scuola superiore i testi narrativi non offrano più gravi difficoltà a una comprensione di primo livello, mentre la difficoltà di quelli argomentativi è esperienza comune degli insegnanti che li affrontano in classe.

In secondo luogo, si voleva provare su questo tipo testuale la funzionalità delle categorie di analisi della comprensione/incomprensione legata a processi inferenziali elaborate da Lucia Lumbelli, e applicate finora per lo più a testi narrativi ed espositivi. A tale proposito il problema centrale (che allo stato attuale si può considerare ancora aperto) è il seguente: il metodo di controllo della, e di aiuto alla, comprensione elaborato da Lumbelli si basa su una lettura per sequenze e punta l’attenzione sui passaggi la cui interpretazione adeguata richiede collegamenti inferenziali con altri luoghi del testo; la comprensione che viene monitorata è dunque essenzialmente “locale”. Ora nei testi argomentativi i problemi cruciali di comprensione riguardano per lo più non tanto luoghi specifici, ma la funzione che questi passi svolgono nella dinamica argomentativa del testo (funzione di argomento, confutazione, obiezione, concessione, ecc.), dunque il loro ruolo in una gerarchia complessiva degli scopi testuali (Parisi 1979).

In altri termini, la comprensione di un testo argomentativo è innanzitutto comprensione globale, le domande più pertinenti sono: che cosa ha voluto sostenere l’autore nell’insieme? (e, quasi sempre: contro chi/che cosa ha preso posizione?). Peraltro queste domande globali si rifrangono in problemi relativi a singole sequenze testuali: perché (a quale scopo) viene detta qui questa cosa? dove vuole arrivare l’autore dicendola? Questo tipo di problemi non è poi dissimile da quelli che pongono i testi narrativi, quando la comprensione investe la “rete esplicativa” (Parisi 1979), spesso implicita, soggiacente al testo: perché il personaggio si comporta qui in un dato modo? a quale scopo l’autore si sofferma su questo o quel particolare? Da questo punto di vista si prospetta una qualche convergenza tra il narrativo e l’argomentativo. Resta tuttavia il fatto che, nei testi argomentativi, la soluzione di questo tipo di problemi sembra a volte legata più a una comprensione globale degli scopi argomentativi del brano che a una ricerca “all’indietro” di indizi testuali, quale è prevista dal modello della presente indagine: la comprensione globale condiziona la comprensione locale, più che viceversa.

1.2. La scelta dei testi

I testi da usare nei colloqui di accertamento e di aiuto sono stati articoli di giornale, scelti coi seguenti criteri:

- che presentassero uno sviluppo argomentativo bene articolato, con una tesi chiaramente riconoscibile e argomentata;
- che non presentassero eccessive difficoltà di tipo lessicale o “enciclopedico” (riferimenti extratestuali ad ambiti di esperienza presumibilmente poco noti agli studenti); in alcuni casi,

passaggi non essenziali che presentassero questo tipo di problemi sono stati eliminati dal testo sottoposto al colloquio;

- che si prestassero all'individuazione di "passaggi cruciali" come definiti in questa indagine, cioè passaggi che richiedono un'integrazione inferenziale intratestuale.

Il reperimento di testi adeguati è risultato difficile: quanto alle prime due condizioni, per il carattere intrinsecamente "difficile", intricato e allusivo, della prosa corrente nella nostra stampa in particolare negli articoli di opinione; quanto alla terza condizione, non è facile stabilire in quale misura l'ostacolo alla ricerca sia dipeso dai limiti di capacità analitica di chi doveva scegliere e analizzare i testi, e in quale misura da una intrinseca refrattarietà del genere testuale al modello di analisi, di cui sopra si sono ipotizzate alcune ragioni.

1.3. L'analisi preliminare

I testi via via scelti sono stati analizzati in parte in gruppo dai cinque insegnanti di secondaria superiore impegnati in questa esperienza più il coordinatore, in parte dal coordinatore da solo, che successivamente sottoponeva ai colleghi i risultati della propria analisi. La scarsa disponibilità di tempo per il lavoro collettivo, da parte di insegnanti provenienti da città diverse, ha ridotto fortemente la possibilità di lavorare col metodo della "interautosservazione" suggerito da Lumbelli 1989.

In linea di massima l'analisi si è svolta in tre tappe, con obiettivi distinti:

- individuazione dell'insieme delle potenziali difficoltà che il testo può offrire alla comprensione degli allievi; per quelle di carattere lessicale, sintattico ed enciclopedico, che non rientrano nell'orizzonte della presente esperienza, l'analisi serve a tenere sotto controllo i passi relativi durante il colloquio, per accertarne la comprensione mediante rispecchiamento, o risolverla con una spiegazione immediata, perché una comprensione difettosa non interferisca poi sull'interpretazione dei luoghi identificati come "cruciali";

- divisione in sequenze e identificazione dei luoghi da usare come "passaggi cruciali", in quanto la loro comprensione esiga inferenze da colmare mediante una ricerca sul testo (questo lavoro di scelta è stato in parte aiutato dall'esperienza acquisita via via dalla lettura dei protocolli dei colloqui); definizione della parafrasi-tipo e degli indizi testuali utilizzabili per pervenirvi;

- per i testi da usare nei colloqui di aiuto, definizione del percorso di aiuto, nelle fasi di posizione del problema, consegna di ricerca, domande di aiuto, spiegazione-modello.

1.4. Tipologia dei "passaggi cruciali"

Sulla base dell'esperienza delle difficoltà di comprensione ricorrenti da parte degli allievi, sembra che i "passaggi cruciali" riscontrabili nei testi argomentativi si possano ricondurre a tre tipi principali:

1. *Plurivocità del testo*. La natura del testo argomentativo implica che in esso sia incorporato un contraddittorio (Colombo 1992): con la presentazione di tesi antitetiche a quelle sostenute e obiezioni che vengono confutate, si crea un tipico "intreccio di voci" simile a quelli su cui ha richiamato l'attenzione Segre (1992) a proposito dei testi narrativi letterari. In molti luoghi la comprensione del testo esige di distinguere i diversi soggetti di enunciazione, di capire *chi dice* una certa cosa. Gli allievi hanno mostrato notevoli difficoltà ad ammettere la compresenza di opinioni diverse all'interno dello stesso testo.

Esempio 1

Il brano utilizzato nell'anno scolastico 1991/92 per le prime prove di colloquio centrato sul lettore, nel 1992/93 per l'accertamento finale, è una lettera al direttore comparsa su *Il Venerdì di Repubblica* del 6.4.1990 sotto il titolo *Ma chi deve fermare le stragi della notte?*. Eccone i primi due capoversi:

Adesso la colpa degli incidenti d'auto e della strage del sabato sera, come la chiamano i giornali, sarebbe delle discoteche. Basterebbe anticipare l'ora di chiusura o vietare la vendita dei superalcolici in quei locali per evitare gran parte dei mortali incidenti che si verificano appunto sulle strade soprattutto nella notte tra il sabato e la domenica.

Intanto voglio dire una cosa che mi risulta per conoscenza diretta: di superalcolici nelle discoteche se ne bevono assai pochi. In molte sono proibiti; ma comunque i giovani ne bevono assai pochi, perché non hanno soldi sufficienti e perché quel tipo di bevanda non rientra nelle loro abitudini. [*Stragi, PCI*]

Un'interpretazione adeguata richiede di capire che nel primo paragrafo l'autore non presenta un'opinione propria ma altrui, dalla quale prende subito le distanze; indizi testuali sono l'avverbio *Adesso* (che probabilmente ha un valore pragmatico, del tipo "siamo arrivati al punto che..."), l'accento ai giornali e soprattutto i condizionali *sarebbe, Basterebbe*. Si tratta poi di capire che il secondo paragrafo ha una funzione di confutazione (per ora parziale: *Intanto voglio dire...*) della contro-tesi esposta. I due problemi sono connessi: chi non abbia capito il primo punto, si imbatte nel secondo paragrafo in un'asserzione che ne contraddice una del primo, e l'incongruenza si risolve solo riconoscendo la plurivocità del testo.

I due paragrafi sono stati considerati come due sequenze di lettura, e il secondo è stato definito "passaggio cruciale", con queste istruzioni agli sperimentatori:

«si tratta di accertare se l'allievo comprende il valore di confutazione che ha l'affermazione sullo scarso uso di superalcolici, rispetto alle (contro)tesi enunciate nel primo capoverso. E se di conseguenza (re)interpreta il contenuto del primo paragrafo come enunciazione di tesi non condivise dall'autore.»

Data la molteplicità delle riformulazioni possibili, non è stata definita una parafrasi-tipo. Prevedendo poi che i dati ottenuti dal colloquio centrato sul lettore avrebbero potuto restare lacunosi quanto al punto in questione, si sono previste domande di accertamento da porre alla fine della lettura di tutto il testo, così formulate:

- «1. A chi attribuisce l'autore la responsabilità delle stragi della notte?
2. Quali rimedi propone l'autore al problema?»

Sul rapporto tra le informazioni ottenute mediante colloquio centrato sul lettore e quelle ottenute da domande di accertamento si tornerà più avanti (cfr. 4.).

Esempio 2

Il brano utilizzato per il colloquio di accertamento iniziale, e subito dopo per il primo colloquio di aiuto, è un articolo di G. Liuti apparso su *Il Resto del Carlino* del 20.4.90 sotto il titolo *Con gli spot non è più una partita*. In esso l'autore critica vivacemente le interruzioni pubblicitarie inserite nella telecronaca di una partita trasmessa da una rete privata; verso la fine dell'articolo scrive:

Si dirà che la telecronaca era registrata e le interruzioni pubblicitarie, essendo state aggiunte in fase di montaggio, non ci hanno tolto neanche un secondo di gioco. Si dirà che in quelle pause potevamo pur sempre ascoltare la radiocronaca della Rai, che andava in diretta e ci raccontava la partita con mezz'ora d'anticipo rispetto alle immagini di Italia 1. Si dirà infine che senza gli introiti della pubblicità le reti private non possono vivere. D'accordo. Ma la rappresentazione televisiva dell'evento nel suo compiersi è immediatezza e continuità. Altrimenti alla televisione viene tolta la sua ragion d'essere. E agli spettatori vien tolto il gusto di guardarla. [*Spot PC2*]

Il problema di comprensione di questo "passaggio cruciale" riguarda il movimento argomentativo obiezione-confutazione. Gli indizi testuali (ovvi solo per un lettore esperto) sono *Si dirà che...* e *D'accordo. Ma...* La parafrasi-tipo è stata così formulata:

«Alcuni possono sostenere che l'inserimento degli spot è giustificato perché... Questo può essere in parte giusto. Ma ci sono ragioni più importanti per sostenere che gli spot non devono essere inseriti; infatti rovinano la telecronaca, tolgono il gusto di guardarla.»

Per i colloqui d'aiuto è stato anche predisposto il percorso di intervento sul passo, come segue:

in caso di comprensione: proseguire;

in caso di incomprendione consapevole: iniziare la fase di ricerca;

in caso di incomprendione inconsapevole:

posizione del problema: «Fin qui ha mostrato come gli spot che interrompono la partita fanno arrabbiare i telespettatori. Qui dice (o: «hai detto che dice») che non c'era tanto motivo di arrabbiarsi, perché le interruzioni non hanno tolto niente alla registrazione, e poi si poteva seguire la partita in diretta per radio; che alle televisioni la pubblicità è necessaria per tirare avanti; subito dopo dice (o: «hai detto che dice») che gli spot rovinano la telecronaca e tolgono il gusto di guardarla: ma come stanno insieme queste cose? allora gli spot li vuole o non li vuole?»

consegna di ricerca: «Cerca nel testo se c'è qualcosa che aiuti a risolvere il problema»;

domande di aiuto:

- osserva come cominciano le prime tre frasi: di chi si sta parlando? (Risposta desiderata: «di nessuno in particolare, di qualcuno che potrebbe non essere d'accordo con quanto ha sostenuto finora»);

- l'autore che cosa pensa di queste affermazioni? lo dice nel testo? (Risposta attesa: "D'accordo. Ma...")

- in quale punto l'autore dice quel che lui pensa veramente?

In caso di insuccesso, spiegazione-modello: «Io ho capito così: "Si dirà... Si dirà..." si riferisce a cose che potrebbero essere dette contro la tesi dell'autore; "D'accordo" è quel che spesso diciamo prima di contraddire il nostro interlocutore e significa: "hai ragione, ma solo fino a un certo punto"; "Ma..." introduce l'esposizione del punto che per l'autore è più importante e conferma quello che ha sostenuto fin dall'inizio dell'articolo.»

2. *Statuto di realtà delle asserzioni.* Gli alunni hanno difficoltà a interpretare le asserzioni fatte in modo ironico, paradossale, metaforico; il problema interpretativo è affine a quello del punto 1., in quanto si tratta sempre di particolari modalità enunciative, solo che nel primo caso si tratta di diversità dei soggetti di enunciazione, in questo dell'attribuzione all'enunciato di uno statuto di realtà diverso da quello fattuale. L'operazione interpretativa richiesta al lettore è del tipo: "dato che l'asserzione, presa alla lettera, è assurda o incongruente coll'insieme del testo, che cosa può aver inteso dire l'autore?" In questo senso Della Casa (1987) ha parlato di "implicito di sostituzione": il senso inteso deve essere sostituito a quello letterale.

Esempio 3

Il già citato articolo di G. Liuti contro gli spot inseriti in una telecronaca comincia:

Non se l'abbiano a male i tifosi rossoneri, ma la partita fra il Bayern e il Milan dovrebbe essere ripetuta. Stavolta, infatti, sul campo di Monaco non è piovuta solo una gran quantità di monete, accendini, lattine e rotoli di carta igienica, come il galateo ormai impone che si faccia negli stadi di mezzo mondo. Stavolta è andata molto peggio: ogni quarto d'ora piovevano fustini di detersivo, bottiglie di whisky, liquidi per dentiere, confetti lassativi, pacchi di assorbenti, scatoloni di pannolini, tubetti di dentifricio, sturalavandini, pulisciwater. E - pericolosissime, per via della mole, del peso e dell'ingombro - decine di automobili. Com'è possibile giocare al calcio in queste condizioni? Via, speriamo che l'arbitro non se ne sia accorto. Altrimenti la partita dovrà essere ripetuta. [*Spot PCI*]

Il punto della comprensione da verificare/aiutare è stato definito così:

distinzione tra piano della realtà ("non è piovuta solo una grande quantità di monete, accendini...") e piano della metafora paradossale ("piovevano fustini di detersivo, bottiglie..."): capire che il secondo si riferisce in realtà ai prodotti reclamizzati negli spot.

Il lettore esperto rifiuta un'interpretazione letterale a partire dall'impossibilità fattuale di alcuni dei lanci descritti (in particolare delle automobili); per giungere al senso inteso può utilizzare non solo la sua esperienza extratestuale del contenuto della pubblicità televisiva, ma anche specifici indizi testuali: il titolo dell'articolo (*Con gli spot non è più una partita*) e la precisazione «ogni

quarto d'ora», che rimanda alla cadenza fissa delle interruzioni pubblicitarie, mentre non è applicabile al lancio non regolato di oggetti negli stadi. Bisogna comunque riconoscere che anche un lettore esperto a una prima lettura resta sconcertato e ha bisogno di un attimo di riflessione; quanto ai nostri allievi nessuno, a una prima lettura, ha dato l'interpretazione corretta: l'unica distinzione è tra chi si è reso conto del problema, esprimendo perplessità, e chi lo ha ignorato.

L'interpretazione può essere agevolata dalla lettura del secondo paragrafo, che comincia:

Se gli spot che interrompono un film inducono lo spettatore a periodici moti di rabbia, gli spot che interrompono un incontro di calcio lo spingono sulla strada oscura della pazzia.

L'acquisizione di questi nuovi elementi può portare il lettore a costruirsi la sceneggiatura "assistere a una partita teletrasmessa", che può retroagire sull'interpretazione del primo paragrafo. Questo non è bastato a molti dei nostri allievi. In sede di colloquio di aiuto (che in questo caso rappresentava una seconda lettura) abbiamo preferito svolgere l'intervento dopo il primo paragrafo, in modo da valorizzare la ricerca degli indizi testuali sopra indicati. Ecco le istruzioni:

in caso di comprensione: proseguire;

in caso di incomprensione consapevole: iniziare la fase di ricerca;

in caso di incomprensione inconsapevole:

posizione del problema: «Non è possibile che delle automobili siano tirate in campo così come sono tirate monete e accendini; anche per fustini di detersivi, bottiglie di whisky ecc. la cosa è molto improbabile. L'autore non può raccontare una cosa simile e pretendere che ci crediamo; dunque avrà inteso dire qualcosa d'altro»

consegna di ricerca: «Cerca nel testo precedente se c'è qualcosa che aiuti a risolvere il problema»;

domande di aiuto:

- c'è nel testo precedente qualcosa che si riferisca ai tempi, ai momenti in cui sono avvenuti questi lanci? a che cosa ti fa pensare? (Risposta desiderata: "ogni quarto d'ora", cioè con regolarità: i veri lanci che fanno i tifosi non hanno una cadenza prefissata);

- hai considerato il titolo dell'articolo? che relazione può avere con quel che hai appena letto?

in caso di risposta soddisfacente: proseguire la lettura;

In caso di insuccesso, spiegazione-modello: «Io ho capito così: il titolo mi fa pensare che qui non si vuole parlare della partita come si è svolta allo stadio, ma della partita trasmessa in tv; quando parla di oggetti che "piovono ogni quarto d'ora", penso alla regolarità con cui a volte gli spot interrompono una trasmissione televisiva; detersivi, whisky, prodotti igienici vari e automobili sono tra i prodotti spesso reclamizzati negli spot; questo mi fa capire che l'autore prima parla di oggetti veramente tirati in campo dai tifosi, poi si riferisce ad altri oggetti che "piovono" (per modo di dire) dentro la telecronaca, cioè la interrompono: sono gli oggetti reclamizzati negli spot; l'autore ha voluto avvicinare questi due modi di "lanciare oggetti in una partita" per creare un effetto scherzoso paradossale».

3. *Integrazioni inferenziali.* Si tratta del tipo "classico" di problema interpretativo ricorrente nelle analisi di testi narrativi: la comprensione di un passo "cruciale" richiede di richiamare alla mente significati acquisiti dalla lettura del contesto precedente e di integrarli nell'interpretazione. In fase di aiuto, l'operazione viene resa consapevole con una ricerca sul testo.

Esempio 4

Nel terzo capoverso della lettera "Stragi della notte" già citata all'*Esempio 1*, l'autore fa una concessione alle opinioni correnti in questa forma:

Certo, alla fine d'una serata rumorosa e intensa in tutti i sensi, si è un po' storditi. Spesso s'intrecciano rivalità, ripicche, desiderio di brillare di fronte agli altri rivali dimostrando la propria abilità e coraggio. Insomma, si gareggia. E qualche volta si finisce col rimetterci anche la vita, per eccesso di fiducia in se stessi e per "spacconata". [*Stragi PC2*]

Qui manca nel testo un riferimento esplicito al fatto che rivalità e "spacconate" a costo della vita riguardano la guida delle automobili sulle strade del ritorno. Il lettore esperto ha costruito nel proprio "mondo del testo" la sceneggiatura "incidente stradale grave" sulla base di ciò che è detto

nel primo paragrafo (oltre che della conoscenza intertestuale delle polemiche sulle stragi del sabato sera) e la attiva per interpretare questo passo. Nei colloqui di prova condotti nell'anno scolastico 1991/92 è risultato che alcuni allievi al posto di questa sceneggiatura ne attivavano un'altra: rissa all'interno o all'uscita della discoteca, senza riferimento agli incidenti stradali.

Il problema di comprensione di questo "passaggio cruciale" è stato così definito:

si tratta di accertare se l'A. riferisce quanto è detto alla sceneggiatura "ritorno in macchina sulla strada", avendo acquisito in memoria, sulla base del primo paragrafo, che questo è il tema generale del testo.

Nonostante il brano sia stato usato nel 1992/93 per i colloqui di accertamento finale, che non prevedono intervento di aiuto, era stato definito un percorso di aiuto da usare dopo la fine del colloquio, per non lasciare nell'incomprensione gli allievi che non avessero capito. In realtà non è stato necessario attivarlo in nessun caso, ma può comunque essere di qualche interesse riportarne la formulazione:

Posizione del problema: «Hai parlato di risse ecc. che avvengono all'uscita dalle (o: nelle) discoteche. Ci può essere un altro modo di raffigurarsi la cosa?»

Consegna di ricerca: «Rileggi da capo e cerca se nel testo ci sono indizi che risolvono il problema.»

2. Comportamenti degli insegnanti sperimentatori

È molto difficile, per un insegnante, condurre un colloquio centrato sull'intervistato. Tutta una storia professionale ci spinge a intervenire, a non tollerare a lungo l'incertezza, la difficoltà, l'errore da parte dell'allievo, a porre domande, suggerire, correggere. Tutti atteggiamenti che possono essere opportuni o inevitabili in molte circostanze, ma non quando lo scopo è ottenere informazioni su ciò che l'allievo sta pensando, o eventualmente aiutarlo nel suo processo di pensiero, senza sostituirlo.

Nel comportamento degli insegnanti sperimentatori si nota una certa evoluzione (anche se non rettilinea), da un atteggiamento più "interventista" nei primi colloqui (specie in quelli condotti per prova nell'anno scolastico 1991/92), verso un maggior rispetto della consegna di limitarsi a rispecchiare le produzioni verbali dell'allievo (tranne i casi, esemplificati, di domande predisposte come accertamento finale o come stimolo alla ricerca sul testo nei colloqui d'aiuto). A volte l'adeguamento alla consegna è andato anche oltre il segno, nel senso che l'insegnante ha limitato i propri rispecchiamenti là dove l'espressione dell'allievo era ancora ambigua o lacunosa, e si poteva tentare di ottenere maggiori informazioni su ciò che aveva in mente stimolandolo a parlare ancora del punto con ulteriori rispecchiamenti.

C'è da aggiungere che la difficoltà di stabilire un colloquio centrato sull'intervistato è bidirezionale: è estremamente difficile convincere l'allievo, che ha una sua sperimentata percezione del ruolo dell'insegnante e degli insegnanti in generale, che per una volta lo scopo del colloquio non è valutarlo, che da lui non si aspettano "risposte esatte", ma una messa in luce dei suoi processi di pensiero, qualunque siano; al minimo scarto dell'insegnante dall'atteggiamento non valutativo (domande, segni di sorpresa di fronte a interpretazioni inaspettate), la maggior parte degli alunni ripiomba nell'atteggiamento di cercar di indovinare che cosa l'insegnante vuole da lui, tralasciando di pensare in proprio.

Sia chiaro che questi commenti vengono fatti "col senno di poi", da parte di chi osserva le trascrizioni dei colloqui, e non si è trovato a gestire il colloquio, con la necessità di prendere decisioni istantanee in situazione; sarebbe dunque ingiusto e sbagliato prendere i commenti come giudizi sull'abilità dei colleghi.

Presenteremo ora alcuni "casi" più o meno felici, che possono aiutare a comprendere meglio il metodo proposto e le sue difficoltà.

2.1. Colloqui di accertamento

Domande dirette. Le domande, secondo il progetto, dovevano essere poste solo in momenti esplicitamente separati dalla fase di lettura-riesposizione-rispecchiamento. Quando l'insegnante non riesce a trattenersi dal porne, gli effetti possono essere quelli qui esemplificati:

Caso 1 [Protocollo STR91-2/12]

Il colloquio si riferisce al passo del testo "Stragi" riportato sopra come *Esempio 4*:

48 *A.*: Cioè uscendo dalla discoteca non si è molto stabili e... si può anche uscire fuori strada... come si può dire, fare un gareggio

49 *I.*: Gareggiare uno contro l'altro?

50 *A.*: Sì.

51 *I.*: Allora è una sfida contro l'altro o è una sfida contro se stessi?

52 *A.*: Contro se stessi.

L'insegnante pone due domande polari, la prima del tipo "Sì/no", la seconda del tipo "O/o": in entrambi i casi all'alunna sono lasciate solo due alternative, e di conseguenza il suo compito non può essere di pensare, ma solo di scegliere l'alternativa "giusta". Dopo che alla prima domanda ha risposto confermando (forse) quello che aveva inteso dire (battuta 50), la domanda successiva non può essere presa che come una contestazione, un invito a correggersi; l'alunna sceglie dunque l'alternativa che corregge la sua asserzione precedente (b. 52), col risultato che nel giro di pochi secondi ha affermato una cosa e il suo contrario, e noi non possiamo sapere che cosa avesse realmente in mente; anzi, a questo punto probabilmente non lo sa lei stessa, tutta protesa a indovinare che cosa vuole l'insegnante.

Mancati rispecchiamenti. Si tratta dei casi in cui la produzione dell'allievo è ambigua o lacunosa, e la mancanza di interventi a specchio dell'insegnante non consente un tentativo di approfondire che cosa abbia in mente.

Caso 2 [Protocollo STR91-2/12]

Questo "caso" è preso dallo stesso protocollo appena esemplificato, e riguarda il primo paragrafo del testo, riportato sopra come *Esempio 1*:

5 *A.*: Ah, che qui, il sabato e la domenica, in discoteca, vi sono degli incidenti dovuti all'alcol cioè alle bevande... e devono chiudere presto le discoteche.

6 *I.*: Devono chiudere presto le discoteche.

7 *A.*: Sì, per evitare questa strage.

8 *I.*: Per evitare questa strage. Quindi abbiamo una necessità, tu dici, che è quella di dover chiudere le discoteche?

9 *A.*: No, di chiudere presto; farle, ma di chiudere presto.

10 *I.*: Chiudere presto le discoteche.

Qui l'insegnante si limita correttamente ai rispecchiamenti: anche la domanda di b. 8 non fa che proporre una rielaborazione di quanto detto dall'alunna, un "rispecchiamento mirato". Lo scopo pare quello di ottenere informazioni su cosa abbia capito l'alunna del fatto che l'autore del testo non ha presentato un'opinione propria, sul quale punto non ha dato alcun indizio: la formulazione dell'insegnante "Quindi abbiamo una necessità..." (b. 8) sottolinea il carattere oggettivo dell'affermazione, in modo da consentire all'alunna di confermarlo o correggerlo, pronunciandosi sul carattere di opinione non condivisa che ha nel testo. Su questo l'intervento dell'insegnante non ha successo, perché l'alunna mette a fuoco altri particolari (b. 9); e risulta difficile qui, anche col senno di poi, immaginare in quale modo (non suggestivo) si sarebbe potuto portare l'alunna a pronunciarsi su un punto che pare estraneo al suo orizzonte di pensiero. Intanto però l'insegnante ha trascurato un altro punto su cui un approfondimento poteva essere

interessante: dicendo “in discoteca vi sono degli incidenti” (b.5), l'alunna sembra anticipare fin dall'inizio del testo l'equivoco che abbiamo segnalato come tipico del brano successivo (*Esempio 4*), cioè il disconoscimento della sceneggiatura “incidente stradale”: si tratta solo di un'espressione ellittica e impropria? o veramente l'alunna non ha considerato nel testo le parole “incidenti d'auto” e vi ha sostituito un'altra sceneggiatura? Un rispecchiamento mirato, del tipo “Tu dici che in discoteca vi sono degli incidenti...” avrebbe forse spinto l'alunna a chiarire il suo pensiero.

Caso 3 [Protocollo SPOT/A1]

È l'inizio di un colloquio di aiuto sul testo “Spot”, brano iniziale riportato sopra come *Esempio 3*:

1 *A.*: Parla della partita tra il Bayern e il Milan e all'inizio dice che sono piovute delle monete, come ormai si fa di solito nelle partite e poi dice che stavolta è andata peggio perché ogni quarto d'ora, però penso che sia ironicamente, gettavano bottiglie... che poi è la pubblicità, lattine... e poi decine di automobili e alla fine dice come è possibile giocare in queste condizioni, speriamo che l'arbitro non se ne sia accorto.

2 *I.*: Quindi che cosa puoi distinguere in questa prima parte?

3 *A.*: Che all'inizio è vero quello che succede, poi c'è una parte ironica.

Siamo al secondo colloquio sul testo e l'alunno, che alla fine del primo era giunto a riconoscere il duplice piano di realtà nel primo paragrafo (in seguito a una domanda di riassunto finale porta dall'insegnante), ricorda ciò che ha capito. L'insegnante è soddisfatta di questa esposizione, tanto che non rispecchia l'alunno, ma gli pone una domanda di carattere metatestuale che può valere solo come conferma (superflua) del già detto. A ben vedere, però, l'alunno non si è pronunciato sul carattere fattuale o paradossale dell'ultima affermazione: “speriamo che l'arbitro non se ne sia accorto”. Ci se ne rende conto alla fine del colloquio, quando l'insegnante gli pone una domanda di sintesi complessiva:

81 *I.*: Allora, cos'hai capito o cosa non hai capito del testo?

82 *A.*: Non ho capito come fa l'arbitro a non accorgersi...

Col senno di poi possiamo dire che la conferma ottenuta a b. 3 non era sufficiente, che la comprensione degli aspetti ironici paradossali del testo era parziale, e che l'insistere con qualche rispecchiamento sul primo paragrafo avrebbe potuto consentire di ottenere dal ragazzo un'immagine più completa della sua comprensione/incomprensione.

Rispecchiamenti riusciti. Presentiamo ora alcuni esempi felici, interventi a specchio che hanno ottenuto lo scopo di far continuare ed arricchire l'esposizione dell'alunno. Essi si riferiscono tutti a colloqui di accertamento.

Caso 4 [Protocollo STR91-2/11]

Queste battute vertono sul testo “Stragi”, precisamente sul secondo capoverso (vedi sopra, *Esempio 1*):

12 *A.*: L'articolista pensa che i giovani non è che bevano molto gli alcolici, soprattutto perché non hanno soldi a sufficienza, poi dice anche che non vengono venduti molti alcolici nelle discoteche... basta.

13 *I.*: Non vengono venduti molti alcolici, i giovani non hanno soldi...

14 *A.*: Sì, forse la causa di questi incidenti non è da ricercare appunto in questo campo dell'alcolismo, ma anche in altri fattori, cioè che dipendono dalla persona stessa.

15 *I.*: Quindi la causa di questi incidenti è da ricercare in altri fattori e non nel consumo di alcol.

La prima esposizione dell'alunna è corretta quanto al contenuto fattuale del passo, ma non coglie l'essenziale, cioè la funzione argomentativa. L'intervento a specchio dell'insegnante (b. 13) ottiene di far proseguire l'alunna, che completa l'esposizione in questo senso (b. 14); in

realtà la comprensione non è del tutto adeguata, perché l'alunna sostituisce alla confutazione una sorta di conciliazione delle due tesi ("non è da ricercare... ma *anche*..."; vedremo che non si tratta di un caso isolato); inoltre integra nel suo modello del testo qualcosa che il testo non ha, il riferimento a "fattori... che dipendono dalla persona stessa". L'intervento dell'insegnante ha avuto successo proprio perché ha fatto emergere tutti questi elementi. Invece il suo intervento successivo (b. 15) è meno felice, in quanto corregge quel che vi era ancora di inadeguato nell'esposizione dell'alunna (al posto di *anche* troviamo *e non*) ed elimina l'accenno incongruo; si potrebbe parlare, a questo proposito di "pseudorispecchiamento".

Caso 5 [Protocollo SPOT/5]

Siamo alla lettura del primo paragrafo del testo "Spot" (cfr. sopra *Esempio 3*):

- 1 A.: Io ho capito che qua credono che la partita bisogna rifarla perché sono piovuti molti oggetti dallo stadio e... io non ho capito questo qua delle automobili! Sono volate automobili? Cioè automobili vere o modellini?
- 2 I.: Automobili vere o modellini?
- 3 A.: Secondo me automobili vere perché dice "peso e ingombro".
- 4 I.: Perché dice "peso e ingombro".
- 5 A.: E anche per via della mole.
- 6 I.: E anche per via della mole.
- 7 A.: Un modellino non è grosso così. Io però non ho capito come abbiamo fatto a mettercele.

L'alunna, che, come gli altri, non coglie il senso paradossale del testo, tenta di risolvere l'incongruenza a cui si trova di fronte con una sua elaborazione inferenziale, e sembra che ne chieda conferma all'insegnante: "Cioè automobili vere o modellini?". Questi resiste alla tentazione (che chi conosce la professione può presumere fortissima) di trarre l'allieva d'impaccio, e si limita a riproporre il suo dubbio (b. 2); ottiene così che sia l'allieva a mettere la sua ipotesi alla prova del testo (b. 3, b. 5), in modo da scartare una conciliazione troppo facile e da ritrovarsi alle prese con la propria consapevole incomprendenza (b. 7). Il rispecchiamento ha così ottenuto che l'alunna raggiunga autonomamente il massimo di chiarificazione e consapevolezza che le è possibile a questo punto.

Caso 6 [Protocollo STR/2S]

Colloquio di accertamento finale sul testo "Stragi", al paragrafo riportato come *Esempio 4*:

- 6 A.: In questo pezzo dice che alla fine di una serata che si è nelle discoteche ci si sente un po' assorditi, perché spesso nelle discoteche ci sono delle rivalità: si vuol mettersi in mostra ballando di fronte agli altri, facendo vedere che si è coraggiosi, che si è più forti degli altri. E questa sfrenatezza potrebbe anche causare la morte solo per fare gli spacconi, per fare i buffoni davanti agli altri.
- 7 I.: Hai detto che la sfrenatezza in discoteca potrebbe anche causare la morte per fare i buffoni davanti agli altri.
- 8 A.: Sì, nelle strade, poi, quando si va fuori, si cerca di fare i buffoni o di fare la gara con gli altri, e questa sfrenatezza può causare la morte.
- 9 I.: Hai detto quando si va fuori, nelle strade.
- 10 A.: Qua non lo dice, però lo fa intendere, perché prima ha parlato di incidenti di macchine.

La prima esposizione dell'alunno è tutta centrata sulla situazione *in* discoteca, tanto da far credere che lui stia pensando a incidenti che avvengono all'interno. L'insegnante mira il suo rispecchiamento su questo punto, che l'analisi preliminare aveva definito "cruciale" (b. 7); con questo mette l'alunno in condizione di precisare il suo pensiero, che non è quello che si poteva supporre, ma ha l'interpretazione corretta (b. 8). Il successivo rispecchiamento (b. 9), che mira ad avere una conferma della correttezza della comprensione, spinge l'alunno ad esplicitare anche il richiamo all'inferenza intratestuale che autorizza l'interpretazione (b. 10). Abbiamo così un'esplicitazione completa del processo di comprensione.

2.2. Colloqui di aiuto

Il passaggio alla fase dei colloqui di aiuto ha provocato in un primo momento in alcuni degli insegnanti sperimentatori una sorta di regressione: il fatto di non avere più come scopo ultimo l'accertamento della comprensione, ma l'aiuto, pare li abbia fatti sentire liberati dal difficile compito di una conduzione meno direttiva del colloquio: nei protocolli sono ricomparse numerose le domande (non solo quelle previste come domande di aiuto), spesso suggestive; forse ha agito un modello di comportamento "aiutare l'alunno a rispondere" ben radicato nei nostri schemi professionali.

Bisogna aggiungere che anche da parte dello scrivente, che aveva il compito di orientare i colleghi, l'acquisizione di una certa chiarezza di idee sulle differenze tra accertamento e aiuto, e sulle diverse fasi in cui si doveva cercare di scandire il processo di aiuto, non è stata né immediata né facile, per cui certi errori iniziali vanno imputati a entrambe le parti.

Ancora, è da considerare che non è semplice per lo sperimentatore tenere presenti le istruzioni molto dettagliate preparate per la fase di aiuto per ciascun "passaggio cruciale", di cui sopra si sono dati campioni sotto gli *Esempi 2 e 3*: lo sperimentatore deve reagire ai comportamenti dell'allievo istante per istante, e non può neppure consultare continuamente le istruzioni, per non falsare la naturalità del colloquio.

Ci limiteremo qui a riprodurre un esempio positivo, in cui le varie fasi del processo sono abbastanza ben riconoscibili, con una sufficiente fedeltà alle istruzioni.

Caso 7 [Protocollo SPOT/A3]

Siamo ancora una volta al paragrafo iniziale del testo "Spot" (*Esempio 3*); è la seconda lettura: nel colloquio di accertamento l'alunna si era resa conto dell'assurdità del lancio di automobili nello stadio (un estratto del protocollo relativo è riportato sopra come *Caso 5*).

7 A.: E la partita per questo dovrebbe essere ripetuta.

8 I.: E la partita per questo dovrebbe essere ripetuta. (*silenzio*) Senti, tra tutti gli oggetti che sono piovuti in campo, che tipo di oggetti sono piovuti in campo?

[...]

11 A.: Sturalavandini e anche delle macchine.

12 I.: Anche delle macchine... anche delle macchine.

[...]

15 A.: Sì, be', le macchine ci sono state portate.

16 I.: Però qui dice piovevano.

17 A.: (*silenzio*) Eh, sì.

18 I.: Allora è possibile che...

19 A.: Eh no, non è possibile.

20 I.: Non è possibile che le automobili siano state lanciate in campo; a rigor di logica è possibile che siano state lanciate monetine?

21 A.: Sì.

[...]

24 I.: Ma macchine... evidentemente qualcosa non quadra. Allora, secondo te, l'autore, il giornalista ci può raccontare una cosa che non possiamo credere?

25 A.: No.

26 I.: No, allora avrà voluto scrivere questo per dire qualcosa d'altro. Allora vediamo un attimo: c'è qualcosa nel testo che possa aiutarci a risolvere questo problema, perché abbiamo detto che il fatto che piovano le macchine in campo non è possibile, abbiamo qualche elemento nel testo precedente che ci possa aiutare a capire che cosa l'autore ha voluto dire?

27 A.: (*silenzio*).

28 I.: Rileggiamo? (*si rilegge; silenzio*) Riesci a trovare qualcosa che ci faccia capire?

29 A.: No.

30 I.: Senti, c'è qualcosa nel testo precedente che si riferisce ai tempi, ai momenti in cui sono avvenuti questi lanci?

31 A.: Durante la partita.

- 32 I.: Certo, durante la partita, e questa è la prima connotazione cronologica generale, ma qualcosa di più specifico, di più particolare, c'è una frequenza qui?
- 33 A.: Ogni quarto d'ora.
- 34 I.: Ogni quarto d'ora, e questo cosa ti porta a pensare?
- 35 A.: Che ogni quarto d'ora i tifosi lanciavano gli oggetti.
- 36 I.: Allora c'è una certa frequenza, una certa regolarità nel lancio. Ma, senti, tu hai considerato il titolo?
- 37 A.: No.
- 38 I.: Cosa dice?
- 39 A.: Che con la pubblicità non c'è più la partita.
- 40 I.: Con la pubblicità non è più una partita. (*silenzio*) Allora io ti chiedo se c'è una relazione tra questo titolo dove ci dice che con la pubblicità non è più una partita e quel quarto d'ora che abbiamo analizzato prima.
- 41 A.: (*silenzio*) Cioè non c'entra.
- 42 I.: Non c'entra.
- 43 A.: Non c'entra la pubblicità con gli oggetti che piovono sul campo.
- 44 I.: Tu dici che sono due cose diverse: qui dice che ogni quarto d'ora gli oggetti piovevano...
- 45 A.: Sul campo.
- 46 I.: Sul campo, e piovevano veramente sul campo.
- 47 A.: Venivano lanciati.
- 48 I.: Venivano lanciati, perfino le automobili.
- 49 A.: Be', per dire qualcosa d'altro, in senso...
- 50 I.: Per dire qualcosa d'altro.
- 51 A.: Per dire oggetti abbastanza grandi.
- 52 I.: Per dire oggetti abbastanza grandi, quindi le automobili sarebbero una sorta di metafora, anche se qui si fa riferimento al peso, alla mole, all'ingombro.
- 53 A. (*silenzio*).
- 54 I. (*Spiegazione: nel corso della spiegazione l'alunna dopo avere sentito che ci si riferisce alla partita vista per tv riferisce "ogni quarto d'ora" alla pubblicità; ribadisce però che in campo piovono scatoloni e macchine; si ricrede alla fine di tutta la spiegazione. Al termine della spiegazione*): Tu cosa ne pensi?
- 55 A.: Che sia così.
- 56 I.: Ah certo, perché lo dice l'insegnante e quindi...
- 57 A.: No, perché è così, lanciare le macchine sul campo... può essere solo la pubblicità.

La prima fase di questo frammento di protocollo mira alla *posizione del problema*: l'alunna, che pure nel colloquio precedente di accertamento iniziale era giunta a rendersi conto di una certa incongruenza dei dati testuali (cfr. *Caso 5*), ora sembra ignorarla. La posizione del problema si svolge lungo le battute 16-26, con tentativi, da parte dell'insegnante, di farvi collaborare l'alunna stimolandola con domande; queste però, soprattutto se il gioco si protrae, diventano false domande, mere richieste di assenso che contro le intenzioni incoraggiano piuttosto la passività: è il caso, quanto meno, della domanda posta in fine della battuta 24.

Nel prosieguo della battuta 26 l'insegnante formula la *consegna di ricerca*; l'alunna rilegge senza nessun risultato (battute 27-29); l'insegnante passa allora alla *prima domanda di aiuto* (battuta 30), che è costretto a integrare con domande di precisazione sempre più stringenti e suggestive (il che, in questa fase e situazione, non è un difetto ma una necessità), ancora senza risultato. Passa allora alla *seconda domanda di aiuto* (battuta 36), ribadita in forma più problematica e stringente alla battuta 40; tutto il risultato è di far emergere consapevolmente un nuovo profilo del problema di incomprendimento testuale (battuta 43). A questo punto si torna al problema iniziale, richiamato dall'insegnante (battuta 48: "venivano lanciati, perfino le automobili"); l'alunna ricorda l'indicazione ricevuta a b.26 ("per dire qualcosa d'altro"), che ripete a b.49, e su questa base tenta una nuova interpretazione, che ha almeno il pregio di essere metaforica (b.51: "per dire oggetti abbastanza grandi"). L'insegnante fa un ultimo tentativo di utilizzare questo appiglio (b.52), ma di fronte al tetragono silenzio dell'alunna è costretto a passare alla spiegazione-modello.

La refrattarietà alla comprensione di questa alunna (che rappresenta un caso-limite, ma non un'eccezione) ha consentito di evidenziare, meglio che in altri protocolli, tutta la sequenza

delle fasi previste per l'intervento di aiuto; permette anche di mostrare quale pazienza certissima si richieda in certi casi all'insegnante che non voglia rassegnarsi troppo presto a sostituire la propria spiegazione al tentativo di stimolare un processo di pensiero.

3. Comportamenti degli allievi

Sopra, in 1.4., si è dato conto delle difficoltà di comprensione più spesso incontrate dai nostri allievi. Diamo ora qualche esempio di come si sono comportati alcuni di loro nel momento in cui percepivano più o meno chiaramente che una difficoltà c'era, che qualcosa non quadrava nell'interpretazione del testo.

3.1. Atteggiamenti di negazione

Una prima elementare reazione può essere di incredulità: un testo (stampato, letto a scuola) che presenta elementi incongruenti, o che comunque contraddicono l'interpretazione che il lettore ne va costruendo, non può essere "vero". Un allievo esprime vivacemente questo atteggiamento a tre riprese nel corso del colloquio di accertamento sul testo "Spot" [*Protocollo SPOT/9*]:

7 A.: Cioè, non si capisce niente, ma chi è questo tipo che scrive?

23 A.: [...] Non è che si capisca molto, ma l'hanno pubblicato davvero questo articolo?

55 A.: Boh... Ma secondo me non è mica normale costui!

Un secondo atteggiamento di rifiuto fa pensare a una specie di rimozione inconscia: il lettore *non vede* quelle parole del testo che ha sotto gli occhi che possono incrinare la sua interpretazione. Ancora nel colloquio di accertamento sul testo "Spot" (brano iniziale, *Esempio 3*), un allievo durante la prima lettura-esposizione ha dato un'interpretazione realistica del lancio in campo (metaforico) degli oggetti reclamizzati negli spot; di conseguenza ha ignorato tra questi oggetti le automobili, le più incompatibili con questa interpretazione. A lettura conclusa, l'insegnante tenta di farlo tornare su questo punto [*Protocollo SPOT/3*]:

25 I.: Hai detto che i tifosi si presentano allo stadio con cose così grandi come...

26 A.: Scatoloni di pannolini, bottiglie...

27 I.: Ed altri oggetti particolarmente ingombranti?

28 A.: Non ho capito bene.

29 I.: I tifosi entrano negli stadi con oggetti tanto ingombranti (scatoloni di pannolini, sturalavandini...). Gli oggetti ingombranti elencati sono questi.

30 A.: Quelli elencati dal "Carlino", sì.

Questo "caso" può essere anche letto come un esempio della scarsa produttività dei tentativi di aiutare il lettore con richiami a passi specifici del testo, quando questi non siano orientati alla soluzione di un problema già delineato chiaramente.

3.2. Strategie di compromesso

Un secondo tipo di reazione di fronte a quelle che sono sentite come incongruenze del testo può consistere nello sforzo di conciliare gli elementi in contrasto, di farli convivere dando a ciascuno "una parte di ragione". Questa strategia viene usata in particolare di fronte alle difficoltà di interpretazione poste dalla plurivocità dei testi argomentativi (segnalate sopra in 1.4.): l'allievo, che non può concepire che uno stesso testo riporti opinioni contrastanti riferite a soggetti di enunciazione diversi, le riferisce tutte allo stesso autore: a una linea argomentativa del tipo "Non è *a*, ma *b*" sostituisce un'interpretazione "È vero un po' *a* e un po' *b*".

Nella forma più elementare questo atteggiamento porta ad affiancare semplicemente le opinioni in contrasto: nell'ultimo protocollo citato [*SPOT/3*], alla fine l'insegnante cerca di

verificare con una domanda come l'allievo abbia sbrogliato il nodo di obiezione-concessione-confutazione riportato all'*Esempio 2*:

51 *I.*: Che cosa pensa l'articolaista? Secondo l'autore che cosa bisognerebbe fare?

52 *A.*: Senza gli introiti della pubblicità le reti private non possono vivere e sembra che dica a queste, alle reti private, di togliere tutta questa pubblicità che stanno facendo.

Un esempio affine, per quanto meno rozzo, è stato commentato di passaggio sopra in 2.1. al *Caso 4* (battuta 14).

Questo tipo di operazione può apparire in forma più raffinata (fino configurare forse una vera e propria "strategia"), quando la conciliazione viene perseguita attraverso distinzioni che, limitando la portata di uno degli elementi discordanti, permettono di non percepirne il contrasto. In questo modo qualche allievo affronta il nodo controtesi-confutazione all'inizio del testo "Stragi" (cfr. *Esempio 1*), dove l'autore prima sembra sostenere che una parte di responsabilità delle stragi del sabato sera va ascritta ai superalcolici bevuti in discoteca (in realtà riportando opinioni altrui), poi nega che nelle discoteche ci sia un consumo rilevante di superalcolici. Ecco come un'alunna risolve il punto [*Protocollo STR91-2/10*]:

11 *A.*: Quest'altro pezzo ci dice che non in tutte le discoteche vengono venduti alcolici, poi i giovani non ne bevono molti perché spesso non hanno i soldi per acquistarli e poi non rientra neanche nelle loro abitudini bere alcolici.

12 *I.*: Quindi non in tutte le discoteche...

13 *A.*: Viene fatto uso di alcolici. Cioè più che altro viene fatto abuso, cioè vengono usati molto i superalcolici.

14 *I.*: Tu dici che nelle discoteche viene fatto molto uso...

15 *A.*: No, ho detto che non in tutte le discoteche i superalcolici ai giovani vengono venduti e poi spesso i giovani non li comprano [...].

L'autore del testo, riferendo il divieto dei superalcolici «in molte» discoteche, porta un elemento a sostegno di una negazione totale del peso dell'alcol negli incidenti («...di superalcolici nelle discoteche se ne bevono assai pochi. In molte sono proibiti; ma comunque i giovani ne bevono assai pochi...»). L'allieva, che evidentemente ritiene di dover conservare come valida l'attribuzione di responsabilità all'alcol riportata nel primo capoverso, da un lato si aggrappa al fatto che il divieto non riguarda tutte le discoteche, dall'altro introduce una distinzione tra "uso" e "abuso" che ha lo scopo evidente di salvare un qualche ruolo degli alcolici tra le cause di incidenti, anche se non dà luogo a un'interpretazione chiara (è difficile conciliare le battute 13 e 15, e forse un più paziente rispecchiamento da parte dell'insegnante avrebbe potuto offrire qualche elemento in più su che cosa sta pensando effettivamente il soggetto).

3.3. Elaborazioni

Un terzo comportamento di fronte alle difficoltà interpretative consiste nel tentare elaborazioni inferenziali che adattino il dato incongruo al contesto interpretativo. Questo si verifica in particolare di fronte all'inaccettabilità, nel quadro di un'interpretazione realistica, del "lancio" di oggetti ingombranti come le automobili nel primo capoverso del testo "Spot" (*Esempio 3*). Le soluzioni possono essere le più fantasiose, ma tutte hanno in comune il fatto che, più o meno consapevolmente, vanno in cerca di un'interpretazione metaforica-iperbolica, dello stesso genere quindi di quella che dà un lettore esperto: la differenza è che quest'ultima può appoggiarsi su dati testuali (quelli previsti dalle domande di aiuto riportate sotto l'esempio citato), mentre quelle di alcuni allievi non hanno alcun supporto testuale. Il primo esempio è da un colloquio di accertamento [*Protocollo SPOT/6*]:

3 *A.*: [...] Però non ho capito: [...] non buttavano le auto, è ovvio, ma non ho capito cosa c'entrino con questi oggetti.

[...]

11 A.: Poteva essere che non era dentro lo stadio, ma era fuori che urlavano, che suonavano il clacson, però... non riesco a capire perché l'abbiano messo dentro.

Il secondo esempio è pure da un colloquio di accertamento, in cui l'insegnante compie però interventi di aiuto non previsti [*Protocollo SPOT/2*]:

28 A.: Qua sembra che i tifosi tirino le automobili sul campo, ma è assurdo... [*lungo silenzio*]

[...]

31 I.: Non c'è collegamento tra gli atti di vandalismo che ricorda all'inizio e gli spot pubblicitari?

[...]

34 A.: È molto complicato... Sembra che quando lanciavano questi fustini, bottiglie di whisky, contemporaneamente venivano mandati questi spot pubblicitari...

Un terzo esempio è tratto da un colloquio di aiuto, condotto però in modo ancora incerto, con scarso rispetto per le istruzioni [*Protocollo SPOT/44*]:

23 A.: Non è più una partita perché il campo con questi oggetti non è più praticabile.

24 I.: Ma la frase ogni quarto d'ora...

25 A.: Sì, forse che ogni quarto d'ora segnavano un gol e per rabbia gli spettatori gettavano questi oggetti.

Di nuovo si può vedere come il richiamo testuale diretto da parte dell'insegnante, che sostituisce le domande d'aiuto previste dopo una chiara presentazione del problema con invito alla ricerca sul testo (cfr. le istruzioni riportate sotto l'*Esempio 3*), non aiuta affatto l'allievo.

4. Comprensione locale e comprensione globale

Vorrei infine documentare qualche aspetto del problema, sollevato all'inizio (§ 1.1.), del rapporto fra comprensione locale e comprensione globale. Sia nel testo "Stragi" che nel testo "Spot", una lettura completa del testo può retroagire sulla comprensione dei primi capoversi, in cui abbiamo identificato "passaggi cruciali". Il primo, dopo i brani riportati come *Esempio 1* ed *Esempio 4*, prosegue ribadendo l'argomentazione contro le proposte di chiudere anticipatamente le discoteche e vietarvi la vendita degli alcolici, e conclude avanzando la propria tesi:

Esempio 5:

La vera e sola prevenzione sarebbe quella di far rispettare i limiti di velocità e le cinture di sicurezza, cioè far intervenire in modo efficace e sistematico la polizia della strada.

Da qui il lettore può ricavare ulteriori elementi per rendersi conto che la tesi riportata all'inizio non appartiene all'autore, è riportata per criticarla.

Il brano "Spot", dopo l'apertura riportata in *Esempio 3*, prosegue con notazioni che presuppongono la sceneggiatura "spettatore che segue una telecronaca" (l'inizio delle quali è stato riportato dopo l'*Esempio*), e con la polemica contro gli spot pubblicitari che la interrompono: questo può agevolare il lettore a reinterpretare il primo capoverso in senso metaforico-paradossale, correggendo l'interpretazione realistica che tutti i nostri soggetti ne danno alla prima lettura.

E questo accade effettivamente in diversi casi. Prendo due esempi dai colloqui di accertamento sul brano "Spot". Un allievo [*Protocollo SPOT/8*] all'inizio si era espresso così:

1 A.: [...] tiravano cose pericolose tipo bottiglie, fustini eccetera, però non ho capito questo pezzo qui quando dice "e pericolosissime, per via della mole... decine di automobili..."

Conclusa la prima lettura, l'allievo viene invitato a rileggere sulla scorta di domande (preparate) di comprensione generale (esse erano state previste per confrontare la procedura "lettore che pensa ad alta voce" con quella più tradizionale delle domande):

39 I.: Ecco, ma che cosa è successo allora in questa partita?

40 A.: In questa partita sono stati lanciati, ah ho capito adesso, cioè praticamente lui dice che bottiglie di liquori, liquidi per dentiera, così, sarebbero le pubblicità, cioè questo qui non è successo: non sono oggetti buttati, sono pubblicità.

Molto simile questo secondo caso [*Protocollo SPOT/9*]:

1 A.: [...] invece questa volta è stata più grossa la roba che tiravano, cioè gli sturalavandini, quella roba lì, e poi, non ho capito bene, gli tirano le macchine, non ho capito...

[...]

32 I.: Quindi, che cosa è successo in questa partita?

33 A.: È successo che tiravano, oltre agli accendini, alla carta igienica e alle monete, anche lassativi, liquidi per lavare le dentiere, e poi pannolini, quella roba lì, o no, forse..., un attimo, si può cambiare quello che ho detto?

I.: Certo.

A.: Questo qua è tutto fatto sulla televisione e dice che mentre si fa la partita si interrompe per far vedere o i lassativi, quella roba lì...

Questi esempi sembrano suggerire che le domande (almeno nella forma e nel momento in cui sono state poste) non configurano una tecnica di accertamento da confrontare, a parità di condizioni, con quella del lettore che pensa ad alta voce: suggeriscono piuttosto come, a lettura ultimata, il lettore possa disporre di un modello del testo più adeguato, che gli permette di reinterpretare singoli passaggi. Purtroppo per questa via non veniamo a sapere nulla sui processi di questa reinterpretazione: in entrambi gli esempi essa scatta all'improvviso, come un *flash*, e le elaborazioni che la hanno probabilmente preceduta restano nascoste (probabilmente al soggetto stesso).

Un terzo esempio dello stesso tipo viene da un colloquio di accertamento finale sul testo "Stragi" [*Protocollo STR/5s*]:

2 A.: [...] Prima ha detto che bisognerebbe vietare la vendita dei superalcolici, qua ribadisce che ne bevono pochi... forse quelle poche... non so... anche se ne bevono poche, sono già eccessive. E' meglio che vada avanti.

L'allieva, di fronte all'incongruenza dei dati testuali, tenta una delle strategie di compromesso accennate sopra (§ 3.2.). E' anche significativo che manifesti la consapevolezza che "andando avanti", cioè disponendo di un'idea più complessiva del testo, il dubbio possa risolversi. È ciò che succede quando, al termine della lettura, l'insegnante pone una domanda (non prevista):

9 I.: È più chiaro, adesso, il problema iniziale?

10 A.: Sì, lui dice che... no, dice "dovrebbero", non è che affermi, qua invece lo dice proprio e dopo dice che non è colpa delle discoteche e dei superalcolici... cioè, questo non è un suo punto di vista [...] Insomma, lui pensa che la colpa non sia delle discoteche e dei superalcolici, perché ha voluto vedere di persona che non se ne vendono molti, quindi sono altre persone che pensano che la colpa "sarebbe" delle discoteche.

Ci sono però anche casi in cui il confronto tra interpretazione locale e interpretazione complessiva finale dà risultati opposti: la prima pare adeguata, la seconda la rettifica nel senso di introdurre errori. Vediamo un esempio dai colloqui di prova dell'anno '91-'92 sul testo "Stragi" [*Protocollo STR91-2/28*]; a prima lettura l'allieva risponde il primo capoverso così:

7 A.: Per gli incidenti la gente dà la colpa alle discoteche; perché uno va in discoteca, così... si può ubriacare, va in macchina e succedono spesso degli incidenti.

I.: [...]

9 A.: Sì, e allora credono che sia abbastanza chiudere prima oppure vietare che bevano degli alcolici.

Sembra che l'attribuzione della tesi ad altri ("la gente") sia perfettamente compresa. Ma più avanti, al passo dell'*Esempio 4*, l'allieva rovescia la sua interpretazione, e la ribadisce di fronte ai perplessi rispecchiamenti dell'insegnante:

52 A.: Qui parla, sempre secondo lui, come si può fare per evitare gli incidenti, chiudere le discoteche prima, smettere la vendita degli alcolici oppure anticipare la chiusura.

53 I.: Quindi secondo lui, lui dice [...]

54 A.: Sì.

Di fronte al passo dell'*Esempio 5* l'allieva ricorrerà a una tipica strategia di compromesso:

70 A.: Qua parla anche [sottolineatura mia] di fare... per non causare degli incidenti di andare più piano in macchina, cioè rispettare i limiti di velocità e mettersi le cinture di sicurezza.

E alla fine del colloquio, a una richiesta di sintesi complessiva, ribadirà l'interpretazione data alla battuta 52.

Un secondo esempio è tratto dai colloqui di accertamento finale sullo stesso testo [*Protocollo STR/3s*]. Qui l'interpretazione corretta del primo "passaggio cruciale" emerge dall'esposizione del secondo capoverso:

3 A.: Allora, qua dice, qua Scalfari risponde ai giornali e dice che le cause non sarebbero quelle che dicono i giornali cioè perché in discoteca di alcolici ce ne sono pochi e i giovani ne bevono pochi, comunque anche se ce ne fossero, i giovani non avrebbero soldi per comprarli [...]

Ma alla fine del colloquio, richiesta di ricapitolare i temi della responsabilità degli incidenti e dei rimedi proposti, l'allieva recupera la tesi che aveva così pertinentemente esclusa:

59 A.: Questi provvedimenti devono consistere nel rendere più sicure le strade ed evitare che i giovani s'ammazzino.

60 I.: Rendere più sicure le strade, evitare che i ragazzi s'ammazzino...

61 A.: Che bevano alcolici in discoteca.

62 I.: Ah.

I successivi rispecchiamenti, dopo l'"Ah" di sconforto, otterranno la conferma che l'allieva affianca, nella sintesi finale, le due tesi che il testo pone in antitesi.

Che cosa pensare di queste trasmutazioni? Si direbbe che il modello del testo che il lettore si costruisce si modifica nel corso della lettura: a volte il cambiamento è suggerito dai nuovi dati testuali, e abbiamo gli esempi registrati di correzione positiva; altre volte si può pensare che il cambiamento vada nel senso di una "normalizzazione", del genere di quelle osservate, a ben più lungo termine, nel classico lavoro di Bartlett (1933): la coesistenza di opinioni diverse nello stesso testo, che pare particolarmente ostica da accettare, viene eliminata a favore di soluzioni conciliatorie.

Tutto questo pone problemi non facili a un'indagine empirica: quale versione considerare *la* comprensione del soggetto? Come usare i dati risultanti dalla procedura del lettore che pensa ad alta voce al confronto con quelli risultanti da domande riassuntive? C'è in tutto questo qualcosa di specifico dei testi argomentativi, o si tratta di questioni più generali?