

L'analisi di testi: la formulazione delle consegne

in *Laboratorio di scrittura*, a cura di A.R. Guerriero, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 173-193

La prima alternativa per la prima prova scritta dell'esame di stato ha introdotto un'innovazione importante: rispetto al tema letterario, che sostituisce: è una prova più definita, vincolata all'onestà intellettuale del rispetto del testo, poco esposta alle divagazioni o alle rimasticature manualistiche.

Il Decreto ministeriale n. 389/1998 la definisce così: «A - analisi e commento, anche arricchito da note personali, di un testo letterario o non letterario, in prosa o in poesia, corredato da indicazioni che orientino nella comprensione, nella interpretazione di insieme del passo e nella sua contestualizzazione». La definizione lascia aperte varie questioni, sia per una certa genericità di formulazione, sia soprattutto perché non abbiamo una tradizione consolidata che ci dica che cosa intendere per “analisi e commento” di un testo in quanto prova d'esame. Questo rende difficile e delicato il compito di coloro che formulano le prove, dai quali dipende il formarsi di una tradizione, di un senso comune.

Abbiamo avuto finora tre esempi di analisi di testo (1999, 2000 e 2001); soffermarsi sulla loro impostazione e analizzare nei particolari come sono formulate le consegne è importante per almeno due motivi:

- la qualità delle consegne è decisiva per la validità di una prova: si possono dare valutazioni attendibili quando le consegne sono chiare e definite;
- è noto che le prove d'esame hanno un effetto retroattivo sull'insegnamento: molto di ciò che accade nelle scuole nel campo dell'educazione letteraria dipende e dipenderà dalla formulazione di questa prova.

1. Quesiti o “indicazioni”?

Una prima questione riguarda la forma dell'elaborato richiesto: dalla lettera del decreto si potrebbe desumere che sia richiesto un commento organizzato, in forma di testo continuo, che tenga conto delle “indicazioni” date in consegna; ma le prove hanno la forma di quesiti ben scanditi e numerati, a volte in forma interrogativa (solo nel 1999), per lo più in forma imperativa (“riassumi”, “individua nel testo”, “spiega” ecc.), che a prima vista invitano a dare risposte separate. E questa pare sia stata l'interpretazione prevalente: un'analisi condotta in sede ministeriale sugli elaborati dell'esame 1999 che hanno avuto le valutazioni più alte (14 o 15/15) rileva che prevale nettamente la «forma discontinua»¹. Questo significa tuttavia che almeno alcuni studenti hanno adottato la forma del testo continuo, nell'assenza di qualsiasi indicazione ufficiale (che non è venuta nemmeno in seguito).

Non mi sembra opportuno che la scelta sia lasciata all'arbitrio dei singoli studenti, e neppure delle commissioni. Le due forme testuali, continua e discontinua, pongono allo studente problemi diversi di coerenza, di organizzazione complessiva del testo, che influiscono sui criteri di valutazione: non deve essere facile confrontare elaborati dell'uno e dell'altro tipo. Le alternative proposte nella prima prova scritta sono già troppe (quattro tipi - cosiddette “tipologie” - di cui il secondo si moltiplica per quattro ambiti tematici e per due forme testuali - “saggio breve” e “articolo di giornale”) e questo rende improbabile una valutazione comparativa coerente; non si sente proprio il bisogno di un'ulteriore biforcazione del tipo *a*.

¹ M. Sarpì, *Il monitoraggio dei migliori compiti della prima prova scritta. Tipologia A: l'analisi di un testo letterario*, documento senza altre indicazioni, 1999.

Personalmente propenderei per la prescrizione delle risposte distinte, che marcherebbe più nettamente la differenza dal tradizionale tema letterario e spingerebbe a una maggiore puntualità e aderenza al testo². Il rischio che questo non metta alla prova le abilità di organizzazione testuale può essere compensato dal fatto che le domande siano poche, non frammentarie, e che alcune richiedano una risposta articolata e organizzata; del resto mi sembra di notare nelle consegne, di anno in anno, un certo sforzo in questa direzione.

2. La scelta del testo

Letterario / non letterario

Il testo da analizzare - dice il decreto - potrà essere «letterario o non letterario». La prima alternativa viene incontro a una prassi didattica abbastanza diffusa nei nostri istituti, mentre non può dirsi altrettanto per l'analisi di testi non letterari, soprattutto nei trienni finali. È quindi comprensibile che nei primi anni i testi proposti siano stati letterari; ma l'alternativa del testo non letterario non dovrebbe essere lasciata cadere: potrebbe essere introdotta fra qualche anno, meglio se dopo un preannuncio che metta gli insegnanti e gli studenti in grado di prepararsi. Questa scelta potrebbe avere l'effetto di correggere l'orientamento quasi esclusivamente letterario dei corsi di Italiano nelle nostre scuole superiori; la prova d'esame incoraggerebbe a dare più spazio al lavoro sulla comprensione e analisi di testi di carattere saggistico e argomentativo, che è essenziale nella formazione culturale e civile.

Una scelta intermedia, che merita attenta considerazione, è stata prefigurata in alcuni degli esempi elaborati dal CEDE nel 1998-99, che propongono all'analisi un brano della *Storia della letteratura italiana* di De Sanctis, o una parte delle *Norme per la redazione di un testo radiofonico* di Gadda: si tratta di testi chiaramente argomentativi, ma che si possono ricondurre a un ambito letterario per l'argomento, per la personalità degli autori e per le qualità stilistiche. In casi come questi, una parte delle domande proposte non sarebbero dissimili da quelle che si pongono su testi di generi prototipicamente letterari, mentre un'altra parte verterebbe sull'impianto argomentativo del testo; certo questo comporterebbe delle difficoltà, sia per chi pone le domande sia per chi deve rispondervi, perché sull'argomentazione non disponiamo di una didattica consolidata, di un lessico comune; ma appunto la presenza di testi e quesiti del genere all'esame potrebbe incoraggiare la diffusione di un senso comune didattico in proposito.

Poesia / prosa

Nell'ambito dei testi in senso stretto letterari, si pone l'alternativa fra testo in versi e in prosa. La scelta è condizionata dalla necessità di proporre un testo breve, per evidenti ragioni di spazio e di tempo di lettura; necessità acuita dall'eccessiva moltiplicazione delle prove alternative. Questo induce alla propensione per una poesia lirica, che può essere breve e compiuta, e offrire nella brevità ricchi spunti di analisi; non è un caso che i testi proposti nei primi due anni siano stati liriche. Ma una scelta troppo costante in questo senso potrebbe indurre le scuole a trascurare l'analisi dei testi narrativi, come se l'analisi fosse esclusivamente adatta alla lirica. Si pone allora il problema del taglio breve da dare al brano: sembra che, nelle condizioni attuali, non si possano proporre più di trenta, forse quaranta, righe di testo; di conseguenza il "testo" sarà quasi inevitabilmente un brano, e

² Su questo punto, nel Laboratorio di scrittura, si sono registrate opinioni diverse. La relazione del "Gruppo 4" del Seminario di Cuneo (26-29.9.2000), coordinato da L. Carotti, segnala una propensione per il testo continuo, almeno da parte di «quelle scuole i cui curricoli con più agio e con una chiara finalizzazione linguistico-letteraria perseguono competenze complesse di natura linguistica e più ancora competenze di natura critica, storico-letteraria»; da qui l'ipotesi di proporre prove differenziate per indirizzo.

ci si scontra con la difficoltà di estrarre dal testo “vero” qualcosa di breve e insieme di significativo, con un senso in qualche modo compiuto e tale da suggerire sufficienti spunti di analisi.

La soluzione più ragionevole pare quella di puntare sull'*incipit* di un testo narrativo: in questo modo le informazioni di cui dispone il candidato all'esame sono le stesse del lettore in situazione reale, sono quelle che l'autore ha voluto dare o non dare; sussiste l'artificialità di tagliare il testo, ma è ridotta al minimo possibile perché il taglio è uno solo³. E questa è stata la scelta degli autori della prova dell'esame 2001: la prima pagina de *La luna e i falò* di Pavese. La scelta è stata discussa e criticata da vari punti di vista, ma bisogna ammettere che fare di meglio non è facile.

Noto / non noto

Il testo presentato dovrebbe essere di quelli ampiamente letti nelle scuole o essere meno noto, probabilmente nuovo per gli studenti? La risposta deve tener conto dell'esigenza di porre i candidati in condizioni di parità, le quali non si verificherebbero se una parte degli studenti avesse già analizzato il testo in classe. Restano dunque due alternative: proporre un testo canonico, su cui tutti hanno certamente già lavorato, o un testo poco letto nelle scuole, presumibilmente nuovo per tutti o quasi gli studenti. La prima ha un difetto evidente: c'è il rischio che gli studenti non si confrontino realmente col testo, ma si limitino a ripetere le analisi che hanno già compiuto in classe (o peggio, che hanno imparato passivamente). Le competenze letterarie, come tutte quelle che la scuola dovrebbe coltivare, si verificano effettivamente in presenza di situazioni nuove.

Un testo poco noto è dunque preferibile. Ma anche alla novità bisognerebbe porre un limite: l'analisi letteraria comporta il riferimento a un contesto, è difficile vedere qualcosa di significativo in un testo di fronte al quale si sia totalmente spaesati. La soluzione può essere allora scegliere un testo poco noto di un autore largamente frequentato nelle scuole, o appartenente a un'epoca, a una corrente o a un ambiente di cui tutti gli studenti dovrebbero sapere qualcosa. In questo modo si garantisce che le conoscenze preliminari che ogni studente dovrebbe avere siano pressapoco le stesse, e in più si verifica la sua capacità di applicare le proprie competenze in una situazione nuova, ma disponendo di punti di riferimento e di confronto.

I testi prescelti nei primi due esami “nuovo modello” hanno oscillato fra le due alternative estreme. Nel 1999 si è proposto un testo ormai canonico nelle scuole, *I fiumi* di Ungaretti, nel 2000 si è proposta una poesia di Saba, un autore poco frequentato (non è questo il luogo per discuterne le ragioni), e non delle più note. Nel primo caso l'analisi di testo è stata scelta dal 22% dei candidati, nel secondo le scelte sono precipitate al 6%⁴. Questo può significare che gli studenti si sentono di parlare solo di ciò di cui hanno già sentito parlare, che la scuola non è ancora capace di stimolare un confronto autonomo col testo letterario. Ha ragione Manzotti quando afferma in proposito che «le due ‘qualità’ - l'esser poco noto, l'esser poco memorabile - non sono di per sé negative in un contesto di prova d'esame»⁵. Ma la giustificazione che si è sentita in giro per la scarsità delle opzioni, che in quasi tutte le classi non si era “fatto Saba”, non è del tutto condannabile: la poesia di Saba ha caratteri molto peculiari nel nostro Novecento, e si può capire che molti studenti non si siano sentiti di addentrarsi in un terreno del tutto sconosciuto.

La soluzione proposta sopra (testo poco noto di autore o corrente largamente noti nelle scuole) dovrebbe superare i limiti di entrambe le scelte e spingere gli insegnanti a lavorare per suscitare

³ Questa ipotesi è stata proposta nell'ambito del Laboratorio di scrittura fin dal Seminario di Roma (9-14 Novembre 1998): cfr. “Gruppo di analisi del testo” 1998, “Premesse all'analisi di testi letterari”; il gruppo ha prodotto una consegna di analisi sull'*incipit* de *L'esclusa* di Pirandello.

⁴ Dati presentati da V. Sofia nell'*abstract* della sua relazione al Seminario regionale del Laboratorio di scrittura di Mestre, 13.2.2001.

⁵ Manzotti 2000, p. 34.

negli studenti l'autonomia nell'approccio ai testi, la messa in opera di competenze in situazioni ragionevolmente nuove. La scelta del terzo anno (Pavese) potrebbe andare in questa direzione; ma non è facile sapere quanto l'autore e la narrativa degli anni quaranta siano presenti nel lavoro delle classi, e non dispongo al momento di dati sulle opzioni tra le prove nel 2001.

3. La tipologia dei quesiti

I questionari sui testi hanno mantenuto un'impostazione abbastanza costante, basata su una tripartizione. C'è una prima domanda intestata "Parafrasi e comprensione complessiva" (1999), "Comprensione complessiva" (2000), "Comprensione del testo" (2001); la seconda parte - intitolata "Analisi e commento del testo" (1999), "Analisi e interpretazione del testo" (2000), "Analisi del testo" (2001) - comprende cinque o sei domande; la terza è stata intestata "Approfondimenti" nel 1999 e nel 2000, "Interpretazione complessiva e approfondimenti" nel 2001: consiste di nuovo di un solo quesito, mirato alla contestualizzazione del testo, preceduta nel 2001 dalla consegna «proponi una tua interpretazione complessiva del brano». Questa indicazione sostituisce quella che nel 1999 si trovava alla fine della seconda parte («2.6 Esponi le tue osservazioni sul testo in un commento personale di sufficiente ampiezza»); pare opportuno sia lo spostamento (l'interpretazione complessiva si lega naturalmente alla contestualizzazione), sia la sostituzione di "interpretazione" a un termine vago come "commento personale". Nel 2000 mancava ogni richiesta esplicita di un'interpretazione complessiva.

La tripartizione mi sembra ragionevole; del resto io stesso ho proposto una classificazione delle competenze letterarie da perseguire nella scuola largamente sovrapponibile a questa: «a) *Competenza di comprensione dei testi*, b) *Competenza di analisi dei testi letterari*, c) *Competenza di interpretazione*, d) *Competenza di contestualizzazione storica*»⁶. L'unione di analisi e interpretazione sotto un'unica voce pone questioni delicate, ma non mi pare in sé da rifiutare; sul punto tornerò tra breve, seguendo analiticamente l'ordine delle tre parti dei questionari.

Comprensione del testo

La comprensione della lettera di un testo è certo il primo passo da richiedere e verificare; il suo inserimento al primo punto dei questionari può essere un utile richiamo per l'insegnamento letterario, che ha avuto a volte la tentazione di saltare questo livello per addentrarsi troppo precipitosamente nei commenti e nelle interpretazioni, su basi malsicure. Gli strumenti di verifica introdotti nei questionari sono stati finora la parafrasi e il riassunto.

Nel 1999 il primo quesito cominciava: «Dopo aver fatto la parafrasi di questa poesia...»; in seguito la richiesta di parafrasi è stata abbandonata, probabilmente a causa degli esiti deludenti riscontrati negli elaborati esaminati in sede ministeriale (quelli con le valutazioni più alte): è risultato che più del 10% degli studenti avevano ignorato la richiesta e che molti vi avevano inserito «elementi di commento interpretativo»⁷. Non saprei dare torto a questi studenti: una mera parafrasi de *I fiumi* può offrire ben pochi elementi significativi. In alcuni punti il testo è così volutamente elementare che una parafrasi non potrebbe che riprodurlo alla lettera («Ho ripassato / le epoche della mia vita»); in altri si avvale di un linguaggio "analogico" che per sua natura rifiuta una semplice parafrasi («ora ch'è notte / che la mia vita mi pare / una corolla / di tenebre»; altrove, qualunque riformulazione sarebbe già necessariamente un "commento interpretativo" («Stamani mi sono disteso / in un'urna d'acqua / e come una reliquia / ho riposato»): se non ci si limita a dire che una

⁶ Colombo, Guerriero 2001, pp. 66 sg.

⁷ M. Sarpi, documento citato.

gora del fiume è paragonata a un'urna, bisogna affrontare gli «elementi di sacralità» che il questionario chiede di commentare in un altro quesito).

Quello che voglio dire è che la parafrasi non è un esercizio da applicare meccanicamente a qualunque testo nella sua integralità; può bensì essere uno strumento utile di comprensione e di verifica della comprensione, se è mirata a quei luoghi in cui serve a sciogliere difficoltà di senso letterale (lessicali, sintattiche, semplici riferimenti extratestuali). Da questo punto di vista è stata abbandonata forse un po' troppo frettolosamente. Ad esempio, sarebbe stato forse utile chiedere una parafrasi dei vv. 7-9 della poesia di Saba proposta nel 2000 («Dai monti alla pianura / pingue, ed a quella ove nell'aria è il male, / convengono a una sola vita dura»), dove avrebbe verificato se gli studenti capivano il riferimento a pianure fertili e pianure malariche; piuttosto che chiedere «il significato... delle espressioni “pianura / pingue” e “quella ove nell'aria è il male”», nel contesto del quesito 2.2, in cui si chiede di spiegare altri eterogenei particolari lessicali e sintattici.

In conclusione, l'opportunità della parafrasi mi pare una questione da affrontare con buon senso e discrezione, in relazione a singoli testi, o meglio luoghi testuali; ma se si trattasse di rispondere con un secco “sì” o “no”, come pare abbiano fatto gli autori delle prove, meglio nessuna parafrasi che una parafrasi meccanica e indiscriminata.

Seguiva, nel 1999, ed è rimasta sola in seguito, la richiesta di un riassunto «in non più di dieci righe» del «contenuto informativo del testo». Credo che questo sia un modo ragionevole di verificare la comprensione complessiva, e che la precisazione «contenuto informativo» sia un richiamo opportuno a puntare intanto sul senso letterale, distinguendolo da ogni scavo interpretativo. L'esercizio non è banale, in quanto mette in gioco la capacità di cogliere l'essenziale di un testo, di attribuirgli una struttura, e tutte le abilità connesse alla scrittura di sintesi⁸. Non sarà male se la presenza di questo quesito incoraggerà gli insegnanti a una pratica più sistematica della sintesi come momento preliminare dell'analisi letteraria. C'è solo da segnalare una goffaggine di formulazione: nel 2000 e nel 2001 la consegna è «Dopo una prima lettura, riassumi il contenuto informativo del testo in non più di dieci righe». Che vorrà mai dire «Dopo una prima lettura»? Che il riassunto si fa dopo aver letto tutto il testo e non pezzo per pezzo? gli studenti dovrebbero saperlo, e se non lo sanno questo inciderà sulla qualità dell'elaborato. O che il riassunto non va fatto dopo letture ripetute? sarebbe un'assurdità.

Analisi e interpretazione

Per “analisi del testo” intendiamo sia il complesso della prova, sia un suo momento più specifico, a cui si intitola la seconda parte della prova e che è stato associato, nell'intitolazione, a “commento” o a “interpretazione”. Lasciando da parte “commento”, che vuol dire troppe cose⁹, conviene soffermarsi sul significato rispettivo di “analisi” e interpretazione”. Per “analisi” credo si debba intendere il rilievo di caratteristiche del testo in qualche misura “oggettive”, verificabili: il riconoscimento di aspetti linguistici, metrici, retorici, narratologici di cui è possibile parlare in termini di vero o falso (anche se a volte con qualche approssimazione). L'interpretazione è l'attribuzione al testo, o anche a sue parti, di significati che vanno oltre la lettera: effetti prodotti sul lettore dalle caratteristiche di cui sopra, intenzioni attribuite all'autore, idee e valori sottostanti. Con l'ulteriore distinzione tra i significati che presumiamo il testo abbia avuto per l'autore, quelli che può aver avuto per il suo pubblico nel contesto storico in cui il testo è nato, quelli che esso può avere per un lettore di oggi (risonanze emotive, associazioni con altri testi, richiami all'esperienza

⁸ Sulla quale si veda l'intervento di Anna Rosa Guerriero in questo volume.

⁹ Ad esempio Luperini (1998, 2001) usa costantemente “commento” per riferirsi alla spiegazione letterale e filologica del testo.

individuale o sociale); fino ad arrivare a quella che gli anglosassoni chiamano la “risposta” del lettore, e i sillabi inglesi considerano una delle finalità essenziali dell’educazione letteraria¹⁰.

Non intendo mettere in discussione l’associazione di analisi e interpretazione in una stessa batteria di domande: i due momenti sono strettamente intrecciati, a volte indistinguibili; del resto la stessa comprensione letterale in alcuni casi è di per sé un atto interpretativo (come accade per molti luoghi della poesia del Novecento). Ma è importante tenere ferma la distinzione su un piano concettuale e metodologico, proprio quando si formulano domande su un testo. In linea di principio una domanda di comprensione o di analisi prevede una risposta giusta: se chiedo di spiegare un termine raro, di descrivere una struttura metrica, di individuare una figura retorica, di caratterizzare la voce narrante, posso ragionevolmente attendermi una risposta corretta, con limitati margini di incertezza. Una domanda interpretativa è invece per sua natura aperta: l’interpretazione è sempre in qualche misura soggettiva, si argomenta, non si dimostra. La qualità della risposta non sarà da valutare in termini di correttezza, ma dipenderà da come chi risponde sa argomentare la sua interpretazione, riferirla ai dati testuali o ad elementi di contesto culturale, distinguere tra quelli che considera significati “per l’autore” e significati “per me lettore”.

Il fatto di ignorare questa distinzione è il difetto più grave che credo di dover imputare ai questionari d’esame (difetto comune del resto a molte antologie letterarie correnti nelle scuole). Nei quesiti della seconda parte ricorre con insistenza la richiesta di “spiegare il significato” di un’espressione. C’è intanto da rilevare l’ambiguità del termine “significato”: a volte la richiesta può essere intesa come richiesta di una semplice parafrasi esplicativa, a livello letterale. Ad esempio, nel questionario del 2001, su Pavese, c’è questo quesito: «2.6 La parola *bastardo* ricorre con insistenza nel testo (...). Spiegate il significato in riferimento alla situazione specifica in cui il termine viene di volta in volta collocato»; qui la risposta potrebbe chiarire semplicemente le diverse connotazioni del termine, che è usato a volte in senso puramente denotativo («soltanto i miserabili allevano i bastardi dell’ospedale»), mentre si carica di risonanze negative quando il protagonista se lo sente affibbiare dai compagni di scuola («credevo che fosse un nome come vigliacco o vagabondo»).

Per lo più, invece, la richiesta ha un senso chiaramente interpretativo, e il fatto che si chieda di “spiegare il significato” comporta il presupposto, illegittimo, che si possa correttamente attribuire un solo significato al testo. L’esempio più evidente è nel questionario su *I fiumi* (1999): «2.3 Quale significato simbolico assume l’acqua che accompagna il viaggio del poeta alla scoperta di sé e al recupero del passato attraverso la memoria?». Se dovessi rispondere io, penserei a una gamma di significati simbolici (lo scorrere del tempo, la purificazione rituale, e altri riferibili a ciascuno dei fiumi nominati), e del resto la plurivocità può essere associata alla nozione stessa di simbolo; ma allo studente si dice che esiste *un* significato simbolico che lui deve trovare; si tratterà allora di qualcosa che gli deve essere stato detto, che dovrebbe aver imparato e ripetere. È quasi superfluo aggiungere che una formulazione più sensata della domanda avrebbe potuto suonare: «Quali significati simbolici ritieni di poter associare all’acqua...?».

La differenza non è superficiale. Qui è in gioco l’idea stessa di una competenza interpretativa. Come scrive Guido Armellini, «Le domande relative all’interpretazione non dovrebbero chiedere agli studenti di convergere verso un’unica ipotesi interpretativa preconstituita presentata come oggettivamente deducibile dall’esame del testo, ma di esporre ed argomentare una *propria* tesi, attivando *quei* metodi di analisi e *quelle* caratteristiche del testo che ritengono più adatte a

¹⁰ L’importanza nell’educazione letteraria del momento dell’interpretazione, con tutti i suoi aspetti soggettivi (ma non per questo arbitrari) è stata sottolineata da Guido Armellini fin da *Come e perché insegnare letteratura* (1978, vedi ad es. pp. 80-81). Il valore dell’interpretazione “attualizzante” (il significato “per noi”) è stato richiamato più volte da Romano Lupérini (1998).

sostenerla: atti volutamente limitati, parziali e soggettivi (che non vuol dire arbitrari), come ogni operazione critica che si rispetti»¹¹. Dare le interpretazioni per oggettivamente giuste o sbagliate può avere ricadute pesanti sull'educazione letteraria nelle scuole, incoraggiando un insegnamento e apprendimento di tipo mnemonico e ripetitivo.

Contestualizzazione

La terza parte dei questionari, sotto il titolo generico «Approfondimenti», chiede in sostanza di collocare il testo esaminato in un contesto storico-letterario, o semplicemente storico. La richiesta è opportuna, perché ogni «risposta» del lettore colloca sempre il testo sullo sfondo di altri testi e situazioni storiche, ed è comunque da valutare la capacità dello studente di muoversi nello spazio letterario. La contestualizzazione può comportare però il rischio di ridursi a una sintesi di storia letteraria manualistica, a un imparaticcio, assecondando le abitudini più scadenti dell'insegnamento letterario. Inoltre, se si crede alla validità di un'impostazione modulare dello studio letterario, che rinunci a ogni ambizione di «completezza» enciclopedica, non ci si può poi aspettare che tutti gli studenti condividano la stessa base di conoscenze storico-letterarie.

Il problema è stato segnalato fin dal primo Seminario nazionale del Laboratorio di scrittura (1998), che ha proposto come soluzione «che la contestualizzazione sia operata dallo studente attraverso un confronto con altre opere a lui note (dello stesso autore o di altri, contemporanee o no), che permetta di rilevare la sua capacità di percepire analogie e differenze, continuità e discontinuità»¹². L'idea sottostante è che la sensibilità storica si manifesta nel confronto fra testi.

L'indicazione è stata in sostanza accolta dagli autori delle prove d'esame, pur con qualche incertezza di formulazione che è opportuno segnalare. Il quesito 3 del 1999 (su *I fiumi*) suona: «Il tema del viaggio, spesso metaforico, è un motivo ricorrente nella letteratura simbolista e decadente. Conosci altre poesie di altri autori che trattano questo tema?» La domanda contiene un presupposto forte, che «il tema del viaggio» sia una chiave interpretativa della poesia di Ungaretti, e in più non chiede esplicitamente un confronto, anzi non chiede nulla, essendo formulata in forma polare: al limite, una risposta «Sì, ne conosco» sarebbe formalmente adeguata. Il quesito analogo del 2000 (su *La ritirata in Piazza Aldrovandi a Bologna* di Saba) ha una formulazione più articolata: «La lirica proposta alla tua interpretazione risale agli inizi della prima guerra mondiale. Contestualizzala scegliendo uno o più dei seguenti ambiti di riferimento: a) altre liriche dello stesso Saba; b) testi poetici di autori a lui contemporanei o contemporanee correnti artistico-letterarie; c) la situazione socio-economica e politica dell'Italia nell'età giolittiana». Gli ambiti proposti consentono allo studente di mettere in opera le conoscenze di cui dispone, coniugando apertura e pertinenza; tutto bene, se non fosse che la premessa contiene un errore, segnalato da Emilio Manzotti: la lirica risale al 1912 e l'idea di 'premonizione della guerra' «è un'idea sbagliata»¹³; del resto la datazione «agli inizi della prima guerra mondiale» è contraddetta dal richiamo finale all'età giolittiana.

Sembra più immune da sbavature il quesito 3 del 2001: «Sulla base dell'analisi condotta, proponi una tua interpretazione complessiva del brano ed approfondiscila collegando questa pagina iniziale de *La luna e i falò* con altre prose o poesie di Pavese eventualmente lette. In mancanza di questa lettura, confrontala con altri testi di scrittori contemporanei o non, nei quali ricorra lo stesso tema del ritorno alle origini. Puoi anche riferirti alla situazione storico-politica dell'epoca o ad altri aspetti o componenti culturali di tua conoscenza». Anche qui si potrebbe discutere l'introduzione del tema «ritorno alle origini» come asse del confronto: l'assegnazione di un tema a un testo è già un

¹¹ Armellini 1999, p. 33.

¹² «Gruppo di analisi del testo» 1998, «Premesse all'analisi di testi letterari».

¹³ Manzotti 2000, p. 42.

atto interpretativo¹⁴, anche se in questo caso si tratta di un'interpretazione largamente condivisibile. Ma nell'insieme l'impostazione del quesito appare più che ragionevole.

4. La qualità dei quesiti

Formulare buone domande è un'arte assai difficile. Idealmente, una domanda che serva effettivamente a mettere alla prova le competenze dell'esaminato dovrebbe avere almeno i seguenti requisiti:

- essere aperta, tale cioè da impegnare chi risponde in un'effettiva ricerca sul testo, in processi di pensiero non banali;
- essere chiara e precisa, cioè formulata in modo tale che faccia capire senza ambiguità che cosa vuole chiedere, da avere in sé una gamma di risposte possibili;
- non essere suggestiva, cioè non far trapelare una risposta attesa; questo requisito può facilmente entrare in conflitto col precedente: quanto più si cerca di precisare quel che si chiede, tanto più si rischia di suggerire una risposta;
- esplicitare i propri presupposti: quel che si chiede è sempre fondato su qualche idea che si ritiene condivisa; bisognerebbe cercare di dichiarare onestamente questi presupposti, invece che farli scivolare nel testo in forma di presupposizioni implicite;
- essere indipendente, tale cioè che la risposta a una domanda non dipenda da quella che si attende da un'altra (domande "incatenate"), o non torni a chiedere, anche se in parte, cose già richieste da altre (sovrapposizione tra domande).

Che soddisfare tutti questi requisiti sia difficile è confermato dalla qualità scadente di molti questionari che si incontrano nei libri di testo (per non parlare di tanti manualetti usciti in vista della preparazione agli esami), e dalle fatiche di chi (come me) si è sforzato di formularne in modo decente (chissà con quali risultati). Probabilmente analoga è stata la fatica degli autori delle prove d'esame: l'analisi di testo è stata già presente, prima del 1999, negli esami di maturità di alcuni indirizzi sperimentali, e i questionari proposti in quella sede contenevano veri e propri svarioni¹⁵, che nelle prove del nuovo esame di stato non ricorrono con la stessa gravità e frequenza.

L'elenco che ho abbozzato vorrebbe contribuire a creare una specie di "lista di controllo" (*check list*), che aiuti gli autori delle prove (nonché gli autori di manuali) nel loro compito così delicato. Con lo stesso spirito vorrei che fosse inteso il rilievo di difetti, o imperfezioni, nei questionari proposti finora, che userò per commentare le singole voci della lista.

Domande aperte

Ho discusso sopra l'"apertura" che dovrebbe essere propria delle domande di carattere interpretativo. Qui mi limiterò a un senso più tecnico e limitato di "domanda aperta": domanda che non preveda una risposta polarizzata sul "sì / no", ma una risposta discorsiva, essendo impostata su pronomi e avverbi interrogativi. I questionari delle maturità sperimentali del 1998 erano pieni di domande chiuse, ad esempio (su una poesia di Montale): «Esaminate la connessione fra i diversi livelli testuali: c'è corrispondenza?», dove alla polarità della domanda si aggiunge il fatto che la risposta è già presupposta nel parlare de «*la* connessione»: l'articolo determinativo presuppone che connessione ci sia, e non vedo la differenza tra "connessione" e "corrispondenza". È ovvio che una formulazione più corretta avrebbe potuto essere: «Quali corrispondenze individuate fra...?». Questo difetto è quasi scomparso nei questionari del nuovo esame di stato, anche perché la forma

¹⁴ Come ricorda opportunamente Luperini 2001: «Persino la definizione del tema di un'opera è problematica ed esclude risposte univoche».

¹⁵ Ne ho analizzati alcuni in Colombo 1998; qui mi limiterò a citarne un paio, per comodità di esemplificazione.

interrogativa è stata quasi del tutto abbandonata. L'unico punto interrogativo si trova nel quesito 3 del 1999, che è in effetti una domanda chiusa, già commentata sopra.

Domande chiare e precise

La serrata analisi condotta da Emilio Manzotti sulla seconda parte del questionario del 2000 (poesia di Saba) ha messo in luce come quasi tutte le domande siano formulate in modo approssimativo o ambiguo. Ho già accennato alla vaghezza dell'ultima, che chiede un «commento personale di sufficiente ampiezza»; vediamo alcune altre.

«2.1 Illustra la struttura metrica e il ritmo del componimento». Distinguere il “ritmo” dalla “struttura metrica” implica o un'accezione molto tecnica di “ritmo”¹⁶, che non è ragionevole presupporre in studenti di scuola secondaria, o un'accezione informale, quella per cui parliamo di ritmo “rapido” o “lento e pausato”, “scandito” o “scorrevoles”, “monotono” o “variato” ecc. Mi pare difficile che il testo si presti a definizioni di questo tipo, almeno al livello di sensibilità stilistica che ci si può aspettare dagli studenti (ma forse anche da molti insegnanti, compreso chi scrive...). Ma avrà avuto in mente qualcosa di preciso chi ha scritto «la struttura metrica e il ritmo»?

«2.4. Analizza i modi linguistici con i quali l'autore indica i motivi compresi nel repertorio della banda (vv. 13-15)». Non c'è bisogno di insistere sulla genericità di «modi linguistici». Può darsi (è solo un'ipotesi) che chi ha scritto il quesito avesse in mente l'alternarsi di espressioni colloquiali («la canzonetta per l'innamorata») con giri sintattici di sapore aulico (le inversioni o iperbatì: «un'altra che le coppie in danza scaglia / e poi, correndo già, la ritirata»); ma se questo si voleva, bisognava dirlo, chiedendo allo studente di esemplificare l'impasto di colloquiale e aulico tipico dello stile di Saba.

«2.5 Spiega la funzione riassuntiva del verso finale e l'atteggiamento del poeta che osserva l'allegra e festosa scena» (il verso finale è «E tu sei tutta in questa piazza, o Italia»). Qui il commento di Manzotti è incisivo: «La “funzione riassuntiva” è una funzione riassuntiva, e non saprei cosa aggiungere per illustrarne la riassuntività»¹⁷. Qualcosa di simile si potrebbe dire per l'indicazione che segue: «l'atteggiamento del poeta» è di trovare la scena «allegra e festosa». Credo che sarebbe stato più opportuno indirizzare gli studenti a riflettere sugli elementi di nazionalismo populistico che dall'ultimo verso si riverberano su tutta la poesia.

Una domanda chiara dovrebbe anche essere univoca e omogenea, attirare l'attenzione su un solo aspetto del testo. Spinge a questa riflessione il testo della domanda 2.4: «Spiega le seguenti scelte lessicali: il verbo “sposare” (v. 2), l'intonazione data al sostantivo “ragazzaglia” e al suo urgere e schiamazzare; il significato del “che” (v. 5) e delle espressioni “pianura / pingue” e “quella ove nell'aria è il male” (vv. 7-8)». Qui si mettono insieme la spiegazione di una metafora («Piazza Aldrovandi e la sera d'ottobre / hanno sposate le bellezze loro»); di un fatto di connotazione lessicale («l'allegra ragazzaglia»), e lasciamo stare, per carità, quel che segue, «dove il possessivo *suo* viene costretto, con pregiudizio della grammatica, a pronominalizzare tra livello metalinguistico e linguistico»¹⁸ (in altri termini, chi «urge e schiamazza», il sostantivo?); ancora, una spiegazione sintattica (l'uso colloquiale del *che* “polivalente”); e infine, forse, l'esplicitazione di riferimenti extratestuali (“pianura pingue” ecc.). Sfiderei chiunque a dare un senso d'insieme a questo cumulo di osservazioni eterogenee. La lezione che possiamo ricavare è: domande non frammentarie, e che aiutino, possibilmente, a costruire un'interpretazione complessiva.

¹⁶ Illustrata da Manzotti 2000, p. 44.

¹⁷ Manzotti 2000, p. 48.

¹⁸ Manzotti 2000, pp. 41 sg.

Domande non suggestive

Domande che contengono spunti per la risposta si trovano in tutti e tre i questionari in esame. Mi limito agli esempi più evidenti. Prova del 1999 (*I fiumi*): «2.2 Spiega il significato dei versi 9-12 “*Stamani mi sono disteso / in un’urna d’acqua / e come una reliquia / ho riposato*», individuando anche in altre espressioni del testo gli elementi di sacralità presenti nella lirica». Evidentemente «il significato» chiesto nella prima parte della domanda ha a che fare con «gli elementi di sacralità» che si trovano *anche* altrove. Prova del 2000 (Saba): «2.3 Chiarisci il significato dell’aggettivo “solo” iterato tre volte in due soli versi (vv. 9-10) e la situazione di contrasto che esso denota con la varia provenienza di questi giovani bersaglieri». Non sarebbe facile aggiungere qualcosa a quel che è già detto in questo finto quesito.

Domande prive di presupposti impliciti

Rimando a quanto ho già detto sulla confusione tra analisi e interpretazione. Il presupposto che ricorre costantemente nei questionari deriva dall’assunto (radicalmente infondato) che ai testi o a singole espressioni si possa assegnare, in sede interpretativa, un solo significato al di là del senso letterale. Anche gli ultimi due quesiti citati insistono a chiedere «*il* significato». Ho anche accennato al “tema del viaggio” insinuato surrettiziamente come chiave interpretativa de *I fiumi* nella domanda di “approfondimento” del questionario 1999.

Domande indipendenti

Nei questionari per le maturità sperimentali del 1998 si incontravano quesiti che erano vere e proprie raffiche di domande, ciascuna delle quali (spesso di forma polare) costituiva la premessa per la successiva; si mimava in sostanza una non commendevole abitudine ricorrente nelle interrogazioni orali, che consiste nel tentativo di “cavar fuori” dall’interrogato, passo dopo passo, gli elementi che sono il presupposto per una domanda. Non si raccomanderà mai abbastanza di distinguere nettamente ciò che si *dice* al candidato, per preparare una domanda, da ciò che gli si *chiede*.

Questo procedimento è stato per fortuna abbandonato. Sussistono però casi di sovrapposizione tra gli oggetti dei quesiti, difetto particolarmente evidente nella seconda parte del questionario del 2001 su Pavese; è qui necessario riportare quasi tutta questa batteria di quesiti:

- 2.1 “*C’è una ragione...*” (rigo 1). Individua nel testo la ragione del ritorno del protagonista.
- 2.3 Spiega il significato delle espressioni “*non c’è da queste parti una casa né un pezzo di terra, né delle ossa*” (righe 2-3) e chiarisci il senso della ricerca di se stesso “*prima di nascere*”.
- 2.4 La parola “*carne*” ritorna nel testo tre volte (righe 7, 9). Spiega il significato di questa parola e della sua iterazione.
- 2.5 Spiega come poter conciliare l’affermazione “*tutte le carni sono buone e si equivalgono*” (righe 7-8) con il desiderio che uno ha “*di farsi terra e paese*” (rigo 8) per durare oltre l’esistenza individuale ed effimera.

Si sarà notato il ricorrere di difetti già denunciati (ancora, la richiesta di spiegare «*il* significato», il suggerimento - non so quanto ben formulato - che chiude l’ultimo quesito). Ma qui vorrei sottolineare che tutti questi quesiti ruotano in sostanza intorno allo stesso tema, centrale nell’opera di Pavese: il mito della “terra” che si identifica quasi con la “carne” umana, fondamento materiale e insieme in certo senso metafisico dell’esistenza, il conseguente bisogno di “radici”, unico riscatto dalla solitudine, e il sentimento doloroso di esserne escluso. Chi avesse presente questo filo interpretativo finirebbe per ripetere più o meno le stesse cose ad ogni quesito. Oppure dovrebbe fondere i quesiti in un’unica risposta: ma non avrebbe nessuna indicazione chiara sulla liceità di questa scelta.

Credo che un'alternativa ragionevole (non dico facile) sarebbe stata cercare di mettere a fuoco la questione in uno o al massimo due quesiti. Non c'è nessun bisogno che questi siano numerosi, anzi, molte raccomandazioni vanno nel senso contrario.

5. Per concludere: qualche modesto suggerimento

Chi avesse la bontà di prendere in considerazione questo scritto per riflettere sulle prove future di analisi di testo troverebbe probabilmente che le critiche soverchiano di gran lunga le indicazioni. Ma anche questa può essere considerata un'indicazione: non c'è forse bisogno tanto di idee nuove e straordinarie, quanto di un paziente lavoro di messa a punto, per raggiungere la maggiore possibile pulizia di formulazione dei quesiti. A questo scopo sarebbe bene che le prove in via di definizione fossero sottoposte a una verifica incrociata (utile del resto anche per tutte le prove che si costruiscono nelle scuole): la prova viene sottoposta a qualcuno che non ha partecipato alla sua elaborazione, che deve cercare di rispondere ai quesiti, mettendosi dalla parte dello studente; solo con questa verifica (per quanto condotta nell'ambito ristretto consentito dal segreto che deve circondare la preparazione delle prove di esame) consente di scoprire ambiguità e altri difetti di formulazione che difficilmente vede chi ha formulato i quesiti, o anche chi non li ha formulati, ma non si è impegnato a scrivere risposte.

Un secondo modesto suggerimento riguarda il campo dell'analisi e interpretazione stilistica. Nei questionari esaminati questo aspetto a volte è trascurato (ad esempio nella prova su Pavese), a volte è sbriciolato in quesiti staccati che riguardano luoghi o aspetti molto puntuali del testo. Manca qualcosa che verifichi la sensibilità complessiva dello studente alle scelte stilistiche, che pure è un aspetto importante della competenza letteraria. I quesiti mirati a questo scopo potrebbero assumere due forme:

- chiedere direttamente di dare una definizione dello stile, eventualmente enunciando alcuni livelli di analisi (fonico, lessicale, retorico...) e chiedendo di definire quali intenzioni espressive, o quali effetti, si possono attribuire (interpretativamente!) alle scelte dell'autore in questi campi;
- enunciare direttamente un'interpretazione dei dati stilistici, e chiedere allo studente di verificarla (o confutarla) con riferimento al testo.

La prima forma sarebbe probabilmente più difficile per il candidato, ed esposta al rischio di formulazioni non sufficientemente precise. La seconda mi pare più suscettibile di produrre quesiti chiari ed efficaci. Ad esempio, sulla poesia di Saba si sarebbe potuto formulare un quesito di questo genere: "La lingua poetica di Saba è stata spesso descritta come un singolare impasto di modi espressivi che risalgono alla tradizione poetica ottocentesca e di espressioni di tono molto familiare e colloquiale. Quali espressioni del testo a tuo parere confermano o smentiscono tale affermazione?". In modo simile si sarebbe potuto formulare, sul brano di Pavese, un quesito sugli aspetti colloquiali, vicini al parlato, che Pavese conferisce alla voce narrante.

Riferimenti bibliografici

- Armellini, G. 1999. *Fino a che punto è sbagliata un'interpretazione sbagliata? La valutazione nell'educazione letteraria*. In CIDI, *Il nuovo esame di stato. Materiali per il Convegno nazionale 1999*. Bologna: distribuzione Loescher /Zanichelli.
- Armellini, G. 1987. *Come e perché insegnare letteratura*. Bologna: Zanichelli
- “Gruppo di analisi del testo” 1998. LABORATORIO DI SCRITTURA, Seminario di Roma (9-14 Novembre 1998, Gruppo di analisi del testo coordinato da P.Bellucci, M.Cecchini, A.Colombo, Relazione conclusiva.
- Colombo A., 1998. *Analisi di testo all'esame di maturità*. «Insegnare» n. 10 1998, pp. 23-24.
- Colombo A., Guerriero A.R. 2001. *Educazione linguistica e letteraria: Italiano*. In A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*. Milano: La Nuova Italia, pp. 43-70.
- Luperini, R. 1998. *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*. Milano e Lecce: Lupetti e Manni.
- Luperini, R. 2001. *L'educazione letteraria*. «Iter», n. 11, pp. 4-8.
- Manzotti, E. 2000. *Sulle «analisi testuali» dell'esame di stato*. «Nuova Secondaria», n. 4 2000 (XVIII), pp. 33-50.