

COMPRENDERE E FAR COMPRENDERE

Daniela De Leo

dott.deleo@formazione docenti.it

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n2.v1.330>

Fecha de Recepción: 8 Octubre 2015
Fecha de Admisión: 15 Noviembre 2015

ABSTRACT

In this paper the basic question is how who starts from the comprehension contributes to build the learning in a different way than who starts from an easy activity, have a light measurement of comprehension that you want to develop and live the same space inside of linguistic interaction process, constant negotiation of meanings, to realize a significant learning

In questo saggio la questione principale è come chi parte dalla comprensione concorra a costruire apprendimento in modo diverso da chi parte da una semplice attività, avere chiara la dimensione di comprensione che si vuole sviluppare e abitare la stessa dimensione all'interno dell'interazione linguistica, costante negoziazione di significati, aiuta ad attivare il processo di progettazione per la realizzazione di un apprendimento significativo.

Nel libro *La cultura dell'educazione*¹ il pedagogista americano Bruner fa rilevare come all'interno di ciascun sapere disciplinare si riscontri tanto una dimensione *strutturale* quanto una dimensione di *significato*, pertanto un intervento didattico che voglia promuovere *apprendimento significativo* non può focalizzarsi soltanto sulle discipline, ma deve orientarsi verso lo spazio comunicativo in cui avvengono le costruzioni di significato.

È nell'interazione comunicativa, e attraverso di essa, che si filtrano le rappresentazioni o i modelli culturali di riferimento, perciò risulta determinante che l'educatore sappia essere un osservatore molto attento sia delle reazioni del discente al suo modo di parlare, che alla stessa dinamica comunicativa che si concretizza nel contesto educativo.

Il *focus* dell'attenzione è volto a quel "parlare ascoltando" che alimenta un percorso nel quale il soggetto ha cura di sé e dell'altro, sviluppando un'interazione critica che è alla base di ogni relazione.

L'interazione didattica è costruzione di uno spazio comune al cui interno è possibile realizzare, negoziare un'intesa, che è frutto della capacità dialogica e relazionale dei partecipanti².

Individuare uno stile comunicativo che abbatta quelle "barriere" che possono ostacolare la relazione educativa è presupposto necessario per "abitare" lo spazio dialogante.

COMPNDERE E FAR COMPNDERE

La prospettiva dialogica tende a dare spessore alle cose, a *complessificarle* e presuppone e suggerisce l'interscambio, la relazione. Porre il dialogo alla base del processo di insegnamento/apprendimento significa creare, all'interno della lezione, spazi di riflessione e di corresponsabilità interlocutoria. In questo contesto la competenza comunicativa viene richiesta in ogni tipo di evento linguistico, per poter considerare il processo di insegnamento/apprendimento quale attiva costruzione di saperi teorici-pratici.

In linee generali la rete conversazionale è caratterizzata da un agire in cui gli attori sono indotti sistematicamente a comprendere e giustificare le diverse azioni compiute e influenzare le strategie comunicative in funzione cooperativa.

Dunque, l'attività di mediazione propria dell'insegnamento rende esplicita e consapevole l'azione cognitiva del discente, mettendogli a disposizione una coscienza e un controllo, di cui si impadronisce poco a poco. Il ruolo dell'educatore consiste, pertanto, nel coordinare le attività e pianificarle, nell'incoraggiare e favorire lo scambio, la collaborazione, il confronto, creando nel contesto educativo "una comunità di apprendimento" che sappia aprirsi al mondo esterno.

Questo nella convinzione che un'*etica della parola* non debba essere disgiunta da un'*etica dell'abitare* il contesto comunicativo. In tale spazio di corresponsabilità interlocutoria la comunicazione non è soltanto competenza ed evento linguistico, ma è costruzione di un senso condiviso, è *agire comunicativo*³, in cui garantire la dialettica *comprendere e far comprendere*.

LA VIA LUNGA DEL COMPNDERE

Funzionale all'economia del discorso è chiarire la questione del comprendere, che inquadreremo nell'ottica gadameriana⁴, secondo la quale "chi apre bocca per parlare, desidera essere compreso" e non per esercitare quella "volontà di potenza" di Nietzsche, sintetizzata da Derrida nella seguente domanda "chi vuole comprendere, non vuole forse esercitare un potere sull'altro, non vuole alla fine dominarlo?" L'etimologia della parola comprendere (*com-prehendere*) letteralmente è un prendere insieme, quindi contenere insieme: il declivio ontologico da raggiungere è quello di tenere insieme i segni di significazione. Comprendere i segni per descriverli, cioè ricondurre il fenomeno al suo oggetto.

L'attenzione però è rivolta non solo alla descrizione dei segni, ma anche alla fenomenologia dei simboli.

Il primo carattere della funzione del segno – o funzione semantica – è l'arbitrarietà della convenzione che assegna il significante al significato, mentre, al contrario, il simbolo ha per caratteristica di non essere mai completamente arbitrario, di non essere vuoto, poiché vi è sempre un minimo di relazione naturale tra il significante e il significato.

La comprensione, non deve essere considerata come una acquisizione diretta, perché rompendo con i dibattiti di metodo si collocherebbe immediatamente sul piano di una ontologia dell'essere finito.

Lo stesso approdo alla filosofia del linguaggio non deve consentire di impantanarsi né in una filosofia linguistica alla maniera di Wittgenstein, né in una filosofia riflessiva di tipo neo-kantiano.

Il punto di partenza della comprensione, come metodo, è quello dell'interrogarsi sull'essere, non in senso generale, ma come *esser-ci*, *Dasein*, cioè su quell'essere che esiste come modo di comprendere l'essere.

Comprendere, allora, non è da intendere come una forma di conoscenza, ma come forma di questo essere che esiste nell'atto di comprendere.

Tale interrogazione ontologica ha un fondamento fenomenologico: l'essere in questione è portatore di un progetto, e correlato di questo è un campo di significazione.

L'obiettivo è direzionato ad illuminare quella *Lebenswelt* - "il mondo della vita" – in cui fenome-

ni sono precisamente i correlati della vita intenzionale, le unità di significazione, frutti di questa vita intenzionale.

La riduzione dell'essere è la riduzione al problema del senso dell'essere, che è ridotto a sua volta ad un semplice correlato dei mondi soggettivi di progettazione. Ma questo essere è un esser-ci, cioè un essere situato.

Ed il comprendere diviene un aspetto del "progetto" del *Dasein*.

Invece se orientassimo l'azione del comprendere esclusivamente sull'ontologia del *Dasein*, ci troveremo imprigionati nella manifestazione dell'essere e nella comprensione di quest'essere.

Non percorreremo, nel presente lavoro, la strada del processo di derivazione dall'origine: la storicità di quell'ente in relazione all'essere. In altri termini subordineremo la conoscenza storica a quella ontologica.

Riteniamo opportuno riorientare, quindi, la rotta e partire dal modo di essere dell'essere, dalle forme derivate della comprensione e mostrare in esse i segni della loro derivazione.

Ciò implica che si prendano le mosse dal piano stesso in cui la comprensione viene esercitata, cioè dal piano del linguaggio: partire dal *Dasein*, quale è in se stesso costituito, cioè dal modo di essere dell'essere, in cui la comprensione è uno di questi modi di essere, ed è nel linguaggio medesimo che bisogna cercare l'indicazione secondo cui la comprensione è un modo di essere.

L'accesso alla questione dell'esistenza passa, dunque, attraverso una semiotica delle significazioni a senso multiplo e la comprensione delle espressioni multivoche è un momento della comprensione di sé, pertanto l'approccio semiotico si collegherà ad un approccio riflessivo.

In quanto il soggetto che si interpreta, interpreta, ed interpretando i segni, non è più il *Cogito* cartesiano, ma un esistente che scopre, mediante l'esegesi della sua vita, ed è posto nell'essere prima ancora di porsi e di possedersi.

Soltanto la riflessione può ricondurre alle radici ontologiche della comprensione, in cui si rinviene l'esistenza di un campo di significazione anteriore ad ogni oggettività, l'origine del significato è da rinvenire nella dimensione fenomenologica dello spazio intersoggettivo.

La prospettiva che si apre è quella di superare l'idealismo, di andare oltre il soggetto chiuso nel suo sistema di significazione, per affermare la *mondanità dell'uomo* come essere vivente, che ha per orizzonte dei suoi intenzionali la totalità del mondo.

La relazione alla quale si rimanda è quella relazione tra attività e passività sulla quale ripensare l'ontologia del Tutto come *pienezza scavata*, pluralità fatta di con/divisioni finite.

Il significato da comprendere non è solo esperienza nel mondo, ma esperienza con gli altri, ciò induce ad affermare il riconoscimento del fatto che ogni ente è per tutti gli altri che lo circondano e lo guardano e che il suo esistere significhi comunicare con gli altri, *essere-con*. Questo *essere-con* spiega perché il mondo è, non un insieme oggettivo organizzato sinteticamente, ovvero una molteplicità di oggetti gli uni accanto agli altri, bensì un sistema di *con-cordanze* o di *inerenze con-cordanti*, cioè una rete di interscambi relazionali, l'uno rinviante all'altro.

Ecco *la via lunga* ricoeurianamente tracciata che ci accingiamo a seguire.

Vi è nella "parola", intesa come *regione parola, in nuce* questa realtà, quale fondamento della teoresi sulla comprensione comunicativa. Da ciò risulta chiaro perché secondo Ricœur la parola costituisce "il nodo di tutti gli scambi tra struttura e funzione", una dimensione nella quale i segni sono già in sé il significato e, quest'ultimo è tutto calato nella concreta espressione-gestuale situata nella relazione tra mittente e ricevente: « la parole porte toute idée et devient elle-même une idée »⁵.

Tra parola e pensiero allora non c'è priorità dell'uno sull'altra, ma reciproca presupposizione e perpetuo sconfinamento. Tra pensiero e parola è da sempre implicita una complicità originaria che rende impossibile una separazione delle due dimensioni, quella del pensiero e quella dell'espressio-

COMPNDERE E FAR COMPNDERE

ne: «pensiero e parola si anticipano reciprocamente, si sostituiscono continuamente l'uno all'altro. Ogni pensiero viene dalle parole e a esse ritorna, ogni parola è nata nei pensieri e in essi finisce. Tra gli uomini, e in ognuno di loro c'è un'incredibile vegetazione di parole di cui i "pensieri" sono le nervature» (M. Merleau-Ponty, trad. it. 1967: 40).

Dunque, la comprensione non si spinge verso la compiutezza del linguaggio, neanche verso la determinazione del peso delle parole, come esercizio di dominio sull'altro, ma si schiude alla ricerca di "campi da pensare" merleau-pontyanamente intesi, in cui la comunicazione è «faire renaître dans l'esprit d'autrui moyennant signes extérieurs une conception qui était dans celui de l'auteur. Deux sujets pensants et des signes»⁶.

Nel processo di comprensione è, pertanto, da rinvenire la legittimità del *dialogo vivente*: c'è nel segno e significato, l'intera forma del discorso costituita dai significati disponibili di leggi linguistiche e da quelli che sono stati formati nel corso dell'opinione del soggetto, tutto questo forma il senso di un atto linguistico.

Per comprendere non dobbiamo consultare qualche lessico interiore che ci dia, per i vocaboli e le forme, i pensieri puri a cui essi corrisponderebbero: basta che ci offriamo alla sua vita, al suo movimento di differenziazione o di articolazione, alla sua eloquente gesticolazione. C'è dunque un'*opacità* del linguaggio: esso non si interrompe mai per lasciare il posto al senso puro, non è mai limitato se non da altro linguaggio e il suo senso è sempre incastonato nelle parole.

«Idée d'une expression jamais achevée»⁷.

Il senso è, in certo modo, coestensivo al linguaggio nella sua totalità, non si distingue dal linguaggio ma vi si trova completamente immerso. Il linguaggio non esprime un senso, ma è piuttosto il senso che permea e impregna il linguaggio, e la dimensione originaria è una specie di grande tessuto, dal quale, come un'infinità di ripiegamenti, può emergere la molteplicità dei discorsi diretti.

Costruire l'universo comunicativo è, quindi, dare espressione alle linee tensive che lavorano la lingua dall'interno, forzare i limiti del linguaggio senza spezzarne completamente i vincoli strutturali, creare una specie di lingua straniera all'interno della propria lingua, senza uscirne.

Il linguaggio non si acquieta nella staticità, sempre spinto oltre i suoi limiti dalle forze che al suo interno lo animano, sotto il significato concettuale delle parole, c'è un significato esistenziale.

Parafrasando Heidegger⁸: tutto è linguaggio, in quanto *dimora dell'Essere, essenza dell'Essere*, e tuttavia il nostro rapporto con il linguaggio è indeterminato, oscuro, quasi incapace di parola; il parlato trae in vari modi origine dal "non parlato", sia questo qualcosa di non ancora espresso o qualcosa che deve di necessità restare inespresso in quanto *realtà che si sottrae alla parola*.

Il livello concettuale del linguaggio, fatto di cifre, di segni puramente ideali-convenzionali affonda, dunque, in una dimensione *comunicativa* in una *rete di azioni in comune*, che coinvolge tutti i soggetti impegnati nella conversazione, e *dice* il loro reciproco *agirsi*, il loro reciproco relazionarsi e *muoversi-l'uno-verso-l'altro*. Una dimensione comunicativa nella quale il significato è sempre un *processo*. È la situazione *co-feeling* tra soggetti, nella quale si realizza la comprensione comunicativa, quale slittamento delle significazioni tra gli interlocutori, che fa emergere in filigrana l'importanza della dimensione pragmatica del linguaggio: per avere una reale comprensione è necessario immergersi nel concreto uso del linguaggio, negli slittamenti significanti che gli interlocutori impongono ai termini.

LA COMPRESIONE COMUNICATIVA

Andando alla sostanza del discorso il tentativo è quello di restituire al significato *lo spessore dell'esistenza*, la riflessione critica che si schiude si ripropone di togliere dal piedistallo della creazione individuale il significato per coinvolgerlo nella tormentata avventura dell'esistenza, nell'intersogget-

tività comunicativa influenzata dal contesto, quali risorse sociali interiorizzate. E proprio chiamando in causa questo ordine di problemi si solleva la necessità di rimeditare in *modo nuovo* il *chiasma* tra contesto e linguaggio. Ed è questa la via delineata come alternativa agli approcci classici cognitivi che concepiscono il significato come una proprietà intrinseca di certe forme linguistiche.

Il discorso linguistico è avvenimento, accade nel tempo, è enunciato da un soggetto, proposto ad un interlocutore, sotto forma di frasi che portano un determinato mondo nel linguaggio.

Noi, più precisamente, siamo dialogo, è quell'universo ermeneutico, come Gadamer ha più volte nelle sue opere sottolineato "in cui respiriamo".

Il dialogo non è, allora, il luogo dello scambio di idee già formate, è una continua dialettica tra *comprendere e far comprendere*, quale apertura che prelude sempre ad una ripresa. Il "dire" è «l'apertura, anzi "l'apertura permanente" del linguaggio».

La disponibilità illimitata al dialogo è perciò motivata dalla fiducia riposta nel linguaggio e nella sua capacità di essere compreso, al di là della chiusura dei segni, perché è mediazione e non oggetto.

Riflettere su tale impostazione teorica significa già di per sé compiere una precisa scelta metodologica per la realizzazione di una didattica tra conoscenze e significati. Collocando lo spazio di intervento nell'ambito di una continua dialettica tra spiegare e interpretare, cioè nella comprensione delle *strutture*, *funzioni*, ma anche dei *significati* che si riferiscono ad un particolare apprendimento.

È in queste coordinate dialettiche che si costruisce uno spazio *comunicativo educativo*, attraverso l'investimento su di un paradigma che sottolinea il ruolo centrale del significato e la sua natura intrinsecamente intersoggettiva. I testi - sia essi prodotti oralmente che per iscritto - sono carichi di, e allo stesso tempo generano, modelli di interpretazione del proprio rapporto con il mondo.

Il loro valore non risiede nel fotografare una realtà esterna, ma nel rendere rilevante o nel dare per scontata una particolare visione di quella realtà.

Essi hanno "forza illocutoria" e veicolano l'invito al destinatario a fare un certo uso del contesto, ad assumere una certa posizione attesa, ad agire coerentemente con questa.

D'altra parte, chi legge/ascolta non si limita a ricevere e/o commentare un testo dato, ma partecipa alla sua stessa stesura, interagendo con esso a partire dai propri modelli interpretativi.

Sono tali modelli a regolare il valore comunicativo del messaggio, il significato che gli verrà attribuito e l'uso che ne verrà fatto entro i sistemi di attività.

Il che equivale a dire che appena si esce da una lettura individuale della comunicazione che sostanzia lo scambio educativo, il processo di insegnamento-apprendimento smette di configurarsi come trasmissione e raccolta di significati predefiniti e sostanzialmente invariati e acquista i contorni di un processo semiotico, aperto all'autonomia interpretativa dei colloquianti, e dunque non vincolabile a priori nei percorsi di senso che rende possibili.

Uno stesso atto discorsivo, in esso prodotto, darà vita ad eventi differenti in funzione del contesto simbolico in cui viene prodotto e recepito.

In sintesi, se il linguaggio (inteso in senso lato come produzione di segni) è intrinsecamente un processo intersoggettivo di costruzione del significato, la pratica educativa - che vive e si sostanzia di segni - non è solo un *medium* per incontrare i modelli di identità e di ruolo dei discendenti, ma anche un processo di generazione di questi modelli.

Solo perseguendo questo orientamento la comunicazione potrà essere *compresa*.

CONCLUSIONE

Il comprendere è, dunque, la "felice" conclusione di un'attività in rapporto a qualcosa o a qualcuno, talvolta anche la conclusione di uno sforzo. La riuscita del comprendere rimane presente solo se è come sempre chiaro *che cosa* o *a chi*, *per quale aspetto*, abbiamo compreso. Ma ciò è possi-

COMPNDERE E FAR COMPNDERE

bile solo se ciò che è compreso si differenzia rispetto a ciò che è proprio. Si procede in una costante dinamica tra estraneità e familiarità, una continua tensione tra riferimento e attuazione. Se comprendiamo ad esempio un'espressione possiamo seguire la comunicazione, cioè comprendiamo questa in base al contesto significativo in cui essa si colloca, la riconosciamo come una possibilità della sua realizzazione. Ciò implica la padronanza delle pratiche produttive di un certo campo o di una certa disciplina, unita alla capacità di adottare diversi atteggiamenti nei confronti del lavoro prodotto, e tra essi l'atteggiamento del fruitore, del critico, dell'esecutore.

Ad esempio può dire di comprendere "le scienze chi sa passare con duttilità attraverso diversi modi di conoscere o di rappresentare, assumendo di volta in volta il ruolo dello sperimentatore, del teorico e del critico di indagini condotte da lui stesso o da altri"⁹.

Nella scuola molte volte si richiedono "prestazioni meccaniche, ritualistiche o convenzionali" che gli studenti offrono quando semplicemente rispondono nel sistema simbolico desiderato, analizzando e sintetizzando i particolari dei concetti o dei problemi che sono stati loro insegnati. In queste circostanze la correttezza e l'adeguatezza delle risposte non preclude la presenza di una comprensione vera, semplicemente non la garantisce. A tali prestazioni si contrappongono quelle che sono *frutto di competenze disciplinari ossia di comprensione vera*.

"Si tratta delle prestazioni offerte da studenti capaci di applicarle in modo flessibile e appropriato a una situazione nuova e almeno in parte impreveduta"¹⁰.

Il comprendere in didattica dovrebbe rappresentare uno *spazio* di azione per un apprendimento significativo cioè costruttivo, intenzionale e riflessivo. Questa è la cornice di significatività della comprensione in cui l'apprendimento potrà essere definito significativo in quanto "partecipativo, proattivo, comune e collaborativo dedito alla costruzione piuttosto che alla ricezione dei significati"¹¹.

¹ Cfr. J. S. Bruner, *The culture of education*, Harvard, University Press, 1996; trad. it. *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1995.

² Cfr. D. Coppola, *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Pisa, Ed. Felici, 2008.

³Cfr. J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp Verlag, 1981; trad.it. *Teoria dell'agire comunicativo*, trad. it., Bologna, Il Mulino, 1997.

⁴ H. G. Gadamer, *Erziehung ist sich erziehen*, Auflage, Kurpfälzischer Verlag Heidelberg; 2000; trad. it. *Educare è educarsi*, Genova, Il Nuovo Melangolo, 2014.

⁵ «La parola porta ogni idea e diventa un'idea», M. Merleau-Ponty, *Manuscripts*, Vol. VII, f. 203[r], in D. De Leo, *La relazione percettiva. La musica. Merleau-Ponty e la musica*, Milano, Mimesis, 2009, p. 106.

⁶«Fare rinascere nello spirito di altri mediante segni esteriori una concezione che è nell'autore. Due soggetti pensanti e dei segni», M. Merleau-Ponty, *Manuscripts*, vol. III, f. 210[r], in D. De Leo, *Una convergenza armonica*, Milano, Mimesis 2011, p. 125.

⁷ «L'idea di una espressione mai compiuta», D. De Leo, *Una convergenza armonica*, cit. p.126.

⁸ M. Heidegger, *Unterwegs zur Sprache*, Neske, Pfullingen 1959; trad. it., *In cammino verso il linguaggio*, Milano, Mursia, 2014.

P. Ricœur, *Le Conflit des interpretations*, Éditions du Seuil, Paris, 1969; trad. it. *Il conflitto delle interpretazioni*, trad. it., Milano, Jaca Book 2007, p.97.

⁹ H. Gardner, *The Unschooled Mind: How Children Think and Schools Should Teach*, New York, Basic Books, 1991; trad. it. *Educare al comprendere : stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli, 2000, p. 250.

¹⁰ H. Gardner, cit. p. 19.

¹¹ J. Bruner, cit., p. 97.