



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale
in Letteratura e
Filologia italiana

Tesi di Laurea

“Umano letterario: crescere lettori”

Relatore

Ch. Prof. Valerio Vianello

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Monica Giachino

Ch.ma Prof.ssa Alessandra Trevisan

Laureanda

Andrea Armani

matr. 867905

Anno Accademico

2023 / 2024

Indice

Introduzione.....	p. 5
Capitolo I La scuola ermeneutica.....	p. 9
I.1 L'educazione letteraria nel curriculum del primo ciclo d'istruzione....	p.9
I. 2 Il canone.....	p.14
I. 3 La crisi.....	p. 17
I. 4 Le riforme.....	p. 19
I. 5 Il metodo ermeneutico.....	p. 21
I. 5. 1 La classe come comunità ermeneutica.....	p. 21
I. 5. 2 Il ruolo del docente.....	p. 23
I. 5. 3 L'approccio al testo letterario.....	p. 28
I. 5. 4 Una didattica tematica.....	p. 30
I. 6 L'interculturalità.....	p. 32
I. 6. 1 L'educazione linguistica insieme a quella letteraria.....	p. 34
I. 6. 2 La didattica dell'italiano.....	p. 35
I. 6. 3 Quale italiano insegnare.....	p. 36
Capitolo II La lettura.....	p. 39
II. 1 Perché leggere? Il potere della finzione.....	p. 39
II. 2 Lo stato della lettura.....	p. 43
II. 3 Il ruolo della scuola.....	p. 47
II. 4 La lettura ad alta voce.....	p. 48
II. 5 Come insegnare con la lettura ad alta voce.....	p. 49
II. 6 The reading circle: aumentare il piacere della lettura.....	p. 50

II. 6. 1 La scelta e l'esplorazione.....	p. 53
II. 6. 2 La lettura.....	p. 53
II. 6. 2- 1 La zona di lettura.....	p. 54
II. 6. 2- 2 Il tempo di lettura.....	p. 55
II. 6. 2- 3 Tell me.....	p. 56
II. 6. 2- 4 L'adulto facilitatore.....	p. 59
Capitolo III Una proposta didattica.....	p. 63
III. 1 Il metodo in azione.....	p. 63
III. 1. 2 Una proposta di lezione.....	p. 65
III.1.3 La lezione segmentata.....	p. 66
Conclusioni.....	p. 71
Bibliografia.....	p. 73

Introduzione

Sin dagli inizi della civiltà, il racconto assunse diverse forme.

Trasmesso nei secoli a partire dall'arte raffigurativa, per passare poi alla forma orale e, infine, a quella scritta, esso ha visto un accrescimento graduale e ammirevole della sua complessità, di pari passo con lo sviluppo delle facoltà espressive umane, arrivando alla creazione delle opere letterarie che noi conosciamo e studiamo tuttora poiché universali. Universali sì, perché l'uomo è sempre l'uomo: essere sociale dotato dei suoi bisogni e delle sue fragilità che l'arte, e la letteratura in particolare, non potrà mai trascendere; essa, semmai, ne sarà costante portavoce e guida al fine della loro soddisfazione.

In particolar modo, essa va ad agire a livello educativo e attraverso la catarsi accoglie in sé l'uomo per insegnargli come vivere in modo completo e sereno, comprendendo se stesso e il mondo che lo circonda, per muoversi con criticità, consapevole degli *exempla* di valori e disvalori comportamentali che aveva assorbito sin dagli inizi della sua esistenza attraverso questi racconti e attraverso uno stretto confronto con ciò che lo circondava.

L'aumento graduale della globalizzazione, lo sviluppo delle tecnologie, nelle società contemporanee hanno posto una nuova sfida: non far perdere all'uomo le sue radici e il contatto con la realtà. E i principali attori che si devono occupare di questo problema cercando di risolverlo concretamente sono i nuclei educativi fondamentali della vita di ogni uomo: la scuola è uno di questi.

Innumerevoli sono le difficoltà che, però, essa si ritrova ad affrontare in una società caratterizzata da un approccio performativo e competitivo in ogni suo aspetto. Una società veloce e che non lascia spazio al pensiero critico e all'ascolto, facendo mancare quel bisogno di base dell'uomo: quello di appartenenza. Una società in cui, inoltre, vige maggiormente un regime educativo e dirigenziale di tipo centralizzato, in cui la scuola è un luogo in cui ci si reca a fini prevalentemente performativi più che di vera crescita personale. In un tale contesto e con una tale inopportuna scala delle priorità, è necessario un ritorno alla semplicità, all'essenziale, al vero e all'umano.

Ed è proprio questo che la scuola si propone oggi anche grazie all'utilizzo di quegli strumenti educativi dimenticati da tempo: il racconto, la letteratura e la pratica della lettura con essi.

In particolare, già dalla scuola primaria, è presente una visione della scuola che, in ogni suo aspetto, vuole formare esseri umani e futuri cittadini consapevoli.

La lettura come pratica collettiva ed individuale, ma pur sempre educativa, è solo uno dei vari mezzi per arrivare a questo scopo; mezzi che sono forniti da ogni materia scolastica e da ogni argomento affrontato a lezione.

Quello che si intende fare, e che già si sta facendo in molte realtà scolastiche, è semplicemente incoraggiarla, attraverso iniziative di vario genere, nei bambini e nei ragazzi di tutte le età, separandola dalla sua funzione strettamente scolastica di *medium* per l'apprendimento di nozioni e facendola ridiventare risorsa esistenziale.

Si tratta di un progetto estremamente semplice, ma che, come si è messo ben in chiaro in questa breve introduzione, porta in grembo i semi di una futura migliore società.

In questa tesi sono presenti tre capitoli.

Nel primo e nel secondo viene affrontata la descrizione di due strumenti didattici che si ritiene siano i più adatti al fine di soddisfare gli obiettivi della scuola di oggi. Innanzitutto, il metodo ermeneutico, metodo didattico *attivo* che può effettivamente andare incontro alle necessità delle società contemporanee, aumentando il coinvolgimento degli studenti nelle lezioni e dando loro spazio di interpretazione e rielaborazione delle nozioni apprese.

Successivamente il tema della lettura delle opere come irrinunciabile strumento di educazione per una futura cittadinanza attiva e consapevole, critica e attenta. In questa sede viene descritta non solo la situazione della lettura in Italia, paese da annoverarsi tra quelli con il minor numero di lettori, ma anche come la scuola può facilmente ed efficacemente far avvicinare gli attuali studenti, e non solo, a questa pratica estremamente formativa.

In coda a questo secondo capitolo, come raccordo tra l'approccio ermeneutico allo studio della letteratura e pratica della lettura in sede scolastica, si fa riferimento al

metodo *Dimmi*, di Aidan Chambers, esemplificativo di un approccio didattico discorsivo, interpretativo, democratico, collaborativo.

La tesi viene conclusa da un terzo capitolo all'interno del quale viene presentata una lezione segmentata come esempio applicativo dei principi didattici elencati precedentemente.

Capitolo I

La scuola ermeneutica

I. 1 L'educazione letteraria nel curricolo del primo ciclo d'istruzione

Nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo d'istruzione* la secondaria di primo grado, anche a causa della struttura dell'istituzione scolastica, si pone in sostanziale continuità con l'istruzione primaria, con la quale negli istituti comprensivi condivide spazi e un'unica dirigenza. Le competenze e la relativa didattica sono declinate sul lungo periodo, prevedendo cioè uno sviluppo disteso e graduato da perseguirsi nel corso di un decennio (curricolo d'istituto): «l'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni [...] è progressivo e continuo [...], consente la progettazione di un unico curricolo verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione» (*Indicazioni* 2012, pp. 12-15).

Ne risulta un quadro normativo mediante il quale, pur nel rispetto dell'autonomia e dell'identità dei singoli istituti, lo Stato intende fissare «gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza [...] per garantire a tutti i cittadini pari condizioni di accesso all'istruzione» e, in un secondo tempo, al mondo del lavoro (*Indicazioni* 2012, p. 9).

Si ragiona qui su competenze di larghissima interpretazione: «L'allievo interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri»; «Riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso».

Le Materie letterarie nella Scuola Secondaria di I grado contemplano un'intrinseca trasversalità e interdisciplinarietà coerente con la progettazione di un curricolo verticale per competenze che si dispiega all'interno dell'obbligo scolastico.

Partendo dai documenti programmatici quali le norme sull'autonomia delle scuole (art. 21, L. 59/97 e particolarmente il suo *Regolamento* D.P.R. n. 275 del 1999), le

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012) e le *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo d'istruzione* (2017) nella costruzione dei percorsi si individuano i traguardi di competenza in uscita in termini di descrittori e si selezionano i saperi irrinunciabili organizzandoli in unità formative.

Alle scuole si richiede, quindi, un'inversione del processo tradizionale, che si ferma all'accertamento delle conoscenze e dà per presupposto che da queste discendano "automaticamente" abilità e competenze, le quali non vengono misurate e verificate. Una progettazione per competenze parte dalle competenze in uscita per arrivare alla certificabilità e spendibilità delle stesse.

Qual è, in questo nuovo contesto politico e normativo, il posto della letteratura?

Nelle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2019 la parola 'letteratura' non compare, ma nell'ottava delle competenze fondamentali («Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali») è inglobata nelle arti e nelle «altre forme culturali» a cui il soggetto in formazione può fare ricorso per esprimere la propria personalità. Questa competenza «richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni, e dei prodotti culturali», comprende «la comprensione dei diversi modi della comunicazione di idee tra l'autore [...] e il pubblico nei testi scritti, stampati e digitali», per creare «la consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale» (p. 11).

Di testi letterari si parla esplicitamente nel caso della prima competenza, quella relativa alla «Comunicazione alfabetica funzionale», alla quale si riconosce un rilievo capitale fra le otto fondamentali: «La comunicazione alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti». Tale competenza «può essere sviluppata nella lingua madre» e «comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la

conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio». Comporta «la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua». Non manca una ricaduta sull'educazione sociale, perché «un atteggiamento positivo nei confronti di tale competenza comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo, l'apprezzamento delle qualità estetiche e l'interesse a interagire con gli altri» (p. 8).

Ora, a una prima lettura del documento europeo ciò che emerge con evidenza è la completa funzionalizzazione della letteratura alle pratiche della comunicazione. Tuttavia, soffermandosi appena un poco di più, ci si avvedrà che, pur non essendo affermato con chiarezza, ai nostri soggetti non è in alcun modo negato il ruolo centrale che meritano.

Quando si legge che la letteratura è uno dei linguaggi più idonei all'espressione della personalità di ciascuno, e che ad essa, nell'interazione con le altre espressioni culturali, è riservato il compito di introdurre lo studente alla comprensione della propria cultura, al suo riconoscimento come forma dell'identità personale e di comunità e, in ragione di questo riconoscimento, al rispettoso confronto con gli altri, non si fa che ribadire prerogative da sempre assegnate dalla tradizione occidentale. E lo stesso si può dire della funzione riconosciuta ai testi letterari (pur se fra altre tipologie testuali), che possono fornire ai discenti modelli e strumenti efficaci per esprimere e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, rendendoli capaci di interagire meglio e in maniera più creativa in tutti i contesti e le occasioni della vita, scolastica e non.

L'insegnamento di Italiano, che prevede sei ore settimanali più un'ora di attività di approfondimento in materie letterarie, contribuisce al raggiungimento del risultato finale attraverso i tredici traguardi di competenza. Dovrebbe contribuire soprattutto all'esercizio e allo sviluppo di competenze relative alla comunicazione nella lingua italiana, ma anche alle competenze digitali, alle competenze metacognitive (imparare a imparare), alle competenze sociali e civiche, allo spirito di iniziativa e alla consapevolezza ed espressione culturale.

Non c'è dubbio che l'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria di I grado è considerato fondamentale in rapporto alla crescita culturale dello studente e all'introduzione delle diverse discipline in cui si articola il curriculum. La lingua, infatti, è lo strumento primario di incontro con la realtà, tanto che gli altri linguaggi vengono appresi se ricondotti alla lingua primaria. Ciò implica che gli insegnanti di tutte le discipline siano coscienti di essere responsabili della crescita linguistica degli studenti e si adoperino per ampliare il loro bagaglio lessicale e la loro capacità sintattica. L'insegnante di italiano ha, però, un compito peculiare rispetto agli altri docenti: rendere consapevole lo studente delle dinamiche della lingua che normalmente usa per comunicare e introdurlo nel patrimonio linguistico e testuale della nostra tradizione.

Ma questa constatazione non esclude che nella didattica la riflessione linguistica, la lettura e la produzione testuale si svolgano in occasioni separate, in lezioni e attività dedicate esplicitamente a ciascun ambito, ma concettualmente esse non sono irrelate.

«Il compito specifico del primo ciclo», recita l'introduzione alle *Indicazioni* 2012 a firma del ministro Profumo (pp. 24-25),

è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo e all'uso consapevole dei nuovi media. Si tratta di un'alfabetizzazione culturale e sociale che include quella strumentale, da sempre sintetizzata nel «leggere, scrivere e far di conto», e la potenza attraverso i linguaggi e i saperi delle varie discipline. [...] Nella scuola secondaria di primo grado si realizza l'accesso alle discipline [dunque anche alla letteratura] come punti di vista sulla realtà e come modalità di conoscenza, interpretazione e rappresentazione del mondo [...]. Nella scuola secondaria di primo grado vengono favorite una più approfondita padronanza delle discipline e un'articolata organizzazione delle conoscenze, nella prospettiva dell'elaborazione di un sapere sempre meglio integrato e padroneggiato. Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune.

Ma bisogna addentrarsi nella sezione di italiano, una volta superato il lungo preambolo sulla centralità delle competenze linguistiche, per incontrare un richiamo esplicito alla letteratura, nella funzione prevalente di patrimonio testuale su cui esercitare le competenze di lettura:

La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo. [...] Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. [...] La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé [...]. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione» (pp. 28-29).

Ritroviamo il tema dell'identità personale e culturale e quello del confronto con il diverso già declinati nelle *Competenze chiave*, mentre si introduce *ex novo* l'interpretazione del testo letterario che, in cicli scolastici più avanzati, rappresenterà la competenza specifica perseguita dall'educazione letteraria: «[alla fine del triennio ogni studente] Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruire un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti» (*Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado*, in *Indicazioni 2012*, p. 34).

Negli *Obiettivi di apprendimento* in uscita è indicato: «Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere

di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo» (p. 35).

Una considerazione conclusiva su questa prima parte. Se l'approccio è centrato sulle competenze, la conclusione è che si dovrebbe ricorrere a un metodo d'insegnamento finalizzato a dare spazio all'iniziativa di ogni studente. Si legge nelle *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (2017): «[...] presuppone una progettazione curricolare e una pianificazione dell'offerta didattica e degli ambienti di apprendimento tali da mettere l'allievo in situazione e in azione per acquisire conoscenze e abilità attraverso l'esperienza, ma anche per riflettere metacognitivamente e sviluppare metodi per acquisire informazioni, trasformare la realtà, generalizzare quanto appreso. È inoltre indispensabile che gli allievi possano collaborare e interagire tra di loro per sviluppare atteggiamenti partecipativi, collaborativi ed empatici».

I. 2 Il canone

Una comunità si riconosce dalla capacità che ha di porre ordine nella propria memoria e di riconoscersi in un insieme di valori e dunque anche di opere¹.

Perché iniziare da un discorso sul canone nel momento in cui si vuole parlare di educazione letteraria? La risposta è più semplice di quanto si possa credere.

Da come si può dedurre dalla citazione incipitaria a questo primo capitolo, Luperini rende chiaro il legame tra comunità umana e letteraria al fine del riconoscimento di una propria identità.

Il canone è sempre cambiato nel corso dei secoli; tuttavia, ne è sempre esistito uno e questo è il fattore che preme sottolineare.

Nel Novecento, però, si è assistito a un avvenimento insolito e tuttavia prevedibile. Spiega Luperini:

Il fatto che il canone sia molto rigido per tutti i secoli della letteratura italiana sino all'inizio del Novecento e poi divenga incerto o labile (meno nella poesia, più nel

¹ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013, p. 138.

romanzo e nella novellistica) sollecita qualche riflessione sulla progressiva difficoltà della società italiana, nel corso del Novecento, di darsi un'identità².

Vivendo in un mondo sempre più globalizzato, non si poteva pensare che gli effetti di questo fenomeno non si riversassero anche sul canone e quindi sull'identità di una comunità, quella italiana in questo caso, anche se il discorso potrebbe benissimo essere valido pure per altre società, seppur, certo, con delle differenze particolari, ma non sostanziali, legate a un diverso declinarsi di questo fenomeno di dispersione identitaria.

Infatti, continua poi Luperini, è così che si è creato un forte distacco della società anche dalla letteratura, che è sempre stata trasposizione dei valori di una comunità.

L'educazione letteraria è poi appannaggio delle scuole. Tuttavia, la mancanza di un canone ben definito si è tradotta nell'assenza di strumenti scolastici atti ad un'educazione funzionale alla crescita dell'uomo.

A livello contenutistico, inoltre, si tenga presente anche il peso che può avere la legge sui diritti d'autore, valida per quegli scrittori morti da meno di settant'anni, e il "trionfo della mediocrità", che impedisce di compiere delle scelte nette, che ha portato al trionfo del singolo e anche all'affermazione di un'identità personale fondata sull'opposizione all'altro, non comunicante.

Dice Luperini che soprattutto negli scrittori della seconda metà del Novecento si riscontra una totale assenza della mediazione letteraria, una presenza massmediologica totalizzante, il prevalere dell'«immediatezza del sangue, dello stupro, del sesso al posto di quella del cuore e dei sentimenti³»: è la crisi dell'umanesimo e della letteratura, ma anche della didattica e dell'italianistica.

Si tratta di fenomeni che, strettamente correlati gli uni con gli altri, fomentano un circolo vizioso che conduce alla sempre maggior disgregazione di uno spirito identitario comunitario.

Certo, il panorama degli autori sembra abbastanza definito, sia per la poesia che per la prosa, almeno per quanto riguarda la prima metà del Novecento.

² *Ivi*, p. 139.

³ *Ivi*, pp. 140 e 148.

Ma il distacco di una società dalla letteratura, e dalla pratica di lettura conseguentemente, ha prodotto un altro risultato: l'allontanamento dal linguaggio letterario più difficile.

E dunque per le scuole si propone una sfida basilare: quella di far insorgere nei ragazzi, futuri cittadini del mondo, il piacere della lettura, che col tempo, gradualmente, condurrà ad una maggior dimestichezza con questa pratica e ad un allenamento delle capacità cognitive che essa comporta.

Con l'iniziale ausilio di commenti, poi, si potrà arrivare alla lettura e all'analisi, e dunque alla comprensione di linguaggi letterari più complessi, quelli dei classici. Infine, grazie alla comprensione della lettera formale dei testi anche più antichi, si giungerà alla comprensione del contenuto, aumentando così la coscienza collettiva, ricreando un nuovo spirito comunitario, formando futuri cittadini consapevoli e critici, poiché «nella letteratura è possibile trovare le stesse esperienze di vita di ogni giorno».

Allenando le capacità linguistiche degli studenti, le scuole si pongono, dunque, come base per la ricostruzione di una dialettica tra passato e presente, al fine di costruire una forte «coscienza critica della contemporaneità come punto di vista complesso e problematico da cui muovere per attribuire senso e valore al patrimonio letterario e rimotivarne la lettura» rendendo il circolo vizioso di dispersione dell'identità virtuoso di espansione identitaria.

La lettura di autori novecenteschi è necessaria sì per colmare una profonda lacuna dell'informazione culturale, ma soprattutto per ritornare a leggere in un'ottica differente gli autori del passato.

Come si può notare, la prospettiva attraverso cui si guarda al canone e alla letteratura è rinnovata, eppure rispecchia gli intenti educativi fondanti, sia da un punto di vista cronologico sia da un punto di vista funzionale, della letteratura, del racconto: educare l'uomo come essere pensante, critico, vivente.

Questa prospettiva si è tradotta nell'approccio ermeneutico alla letteratura, già vivo in molti paesi europei ed extraeuropei, capace di vedere in essa uno scrigno di valori umani ormai quasi del tutto dimenticati.

Si tratta, in conclusione, di recuperare la motivazione fondamentale per cui un uomo legge, ovvero ritrovare nel testo uno specchio della sua interiorità, per comprendersi, crescere, evolvere.

I. 3 La crisi

In Italia, l'insegnamento della letteratura ha costituito la base della educazione per secoli. Non c'è da stupirsi dunque se crisi dell'insegnamento della letteratura e crisi della scuola di fatto s'identifichino⁴.

Il processo che ha determinato questa distanza tra società e letteratura ha preso avvio negli ultimi quarant'anni, a seguito della crisi dei metodi da sempre utilizzati per lo studio della letteratura: quello storicistico prima e quello strutturalista poi. La crisi però contiene in sé il germe del cambiamento, che sarebbe controproducente ignorare o disprezzare.

La scuola ha il dovere di evolversi, insieme alla società, facendo fronte alle necessità che il momento storico-culturale sottende.

Per quanto concerne l'insegnamento della letteratura, attualmente, afferma lo studioso, ci si trova di fronte ad un bivio. Data la ormai accertata distanza che esiste tra società e letteratura, o se ne riduce ancora lo spazio di insegnamento o se ne rinnova l'approccio. Non un mistero che la seconda sia l'unica opzione percorribile per evitare di giungere ad un irreparabile tracollo dell'umanità e che l'unico modo per far sì che essa si diffonda passa attraverso misure burocratiche e indicazioni ministeriali, concrete ed effettive, che ridiano spessore alla materia oltre che alla figura del docente della stessa, cosa che attualmente avviene in modo molto timido.

Quali sono stati i fattori che hanno condotto a questa crisi? E quale la soluzione da adottare per crescerne?

Mentre un tempo il processo educativo avveniva quasi esclusivamente attraverso il libro e la lettura, oggi non è più così⁵.

Fino a prima dell'avvento delle nuove tecnologie, la scuola e la letteratura erano il luogo e la materia costituenti la *conditio sine qua* non poteva esserci educazione. Attraverso il graduale processo di globalizzazione del mondo e il pervasivo avvento di

⁴ *Ivi*, pp. 141 e 143.

⁵ *Ivi*, p. 100.

strumenti televisivi e audiovisivi, scuola, libro e letteratura hanno perso il loro primato educativo, diventando sostituibili.

I fattori che concorrono a questo cambiamento, tuttavia, non si limitano all'avvento e al successivo straordinario sviluppo delle nuove tecnologie.

Vi concorrono anche i vari processi di informatizzazione, che aumentano la distanza tra società e linguaggio letterario; lo schiacciamento dell'umanesimo e dell'utilizzo della ragione di fronte ad una società dominata da ideologie utilitaristiche e praticistiche; il tramonto dello storicismo come sguardo sul mondo che era culla del dialogo tra passato e presente; la crisi dell'intellettuale come portatore di valori, ritrovatosi, soprattutto nel caso in cui si tratti di un umanista, ad aver perduto la sua identità culturale e sociale, condannato a inerme burocrate o intrattenitore o tuttologo.

A queste cause che potremmo definire più generiche, globali, se ne aggiungono altre prettamente nazionali.

Innanzitutto, bisogna tenere presente la sempre scarsa propensione alla lettura da parte della popolazione italiana, sia per la mancata diffusione di un ceto sociale della borghesia colta, sia per la mancata libertà di lettura e interpretazione dei testi sacri, comune, per esempio, in Nord Europa e in Nord America.

Non si dimentichi poi che lo studio della letteratura era stato motivato da necessità nazionaliste a seguito dell'Unità, dando vita al metodo storicistico che vede in De Sanctis il suo capostipite e che venne adottato per più di un secolo. Tuttavia, oggi la globalizzazione ha condotto alla formazione di un'identità non più nazionale, bensì sovranazionale ed europea: il metodo storicistico non ha più ragion d'essere.

Bisogna tenere conto poi dell'impatto dell'approccio strutturalista, adottato negli anni Settanta-Ottanta, sull'insegnamento della letteratura. Esso ebbe, infatti, il demerito di tecnicizzarlo in senso scientifico, allontanandolo dagli studenti come strumento di vita e comprensione del sé, mortificandone l'interpretazione e facendone «perdere di vista i valori esistenziali, immaginativi, civili e insomma umani dell'esperienza letteraria».

Infine, la mancanza di aggiornamento continuo dei docenti, non sostenuto dalle istituzioni.

Con questo non si vuole di certo dire che le nuove tecnologie, il *close reading*, la storia della letteratura, non siano utili strumenti di studio. Il problema sta nel fatto che

si sono imposti, prima l'uno, poi l'altro, come regimi totalitari che sono andati a sopprimere il cuore della letteratura e del suo insegnamento: l'interpretazione, come detto, precedentemente.

Si tratta, dunque, di validi strumenti didattici, ma solo nel caso in cui vengano affiancati al momento ermeneutico.

I. 4 Le riforme

Il 1973 segnò il superamento dello strutturalismo nei paesi più avanzati dell'Occidente: iniziava la fase "poststrutturalista". Tra questi paesi, però, non figurava il nostro. In quel momento «in Italia si avviava nelle scuole quel processo di proselitismo degli insegnanti all'insegnamento tecnico della letteratura e della descrizione retorica e formalistica dei testi che solo ora – con un quarto di secolo almeno di ritardo – comincia finalmente ad entrare in crisi⁶».

Agli inizi degli anni Novanta, infatti, il dibattito sulla didattica della letteratura aveva alle spalle due eventi che lo avevano ricondizionato: i Programmi Brocca e gli effetti lasciati dall'esperimento didattico del manuale *Il materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis.

Entrambi offrivano, finalmente, esempi di una didattica della letteratura non più basata esclusivamente sulla successione cronologica, bensì su percorsi di studio per generi letterari e temi.

Quali furono gli argomenti al centro del suddetto dibattito?

Innanzitutto, quello di una nuova visione del gruppo classe come comunità ermeneutica.

Questa proposta didattica metteva in primo piano lo studente come soggetto attivo dell'apprendimento in quanto ricerca di senso, all'interno di lezioni fondate sull'importanza della lettura, condivisa, analizzata, studiata; essa diveniva fondamento dell'atto interpretativo, ritenuto momento essenziale dell'apprendimento.

Poi, importantissimo, quello riguardante l'apertura alle letterature straniere nell'ottica del riconoscimento di un'identità sovranazionale. Questo bisogno veniva ad

⁶ *Ivi*, p. 91.

acuirsi anche per la sempre maggiore presenza di studenti immigrati all'interno delle classi, cosa che sollecitava un approccio transculturale alla letteratura.

Veniva, infine, sollecitato un approccio interdisciplinare alla letteratura, cosa che ovviamente si prestava in particolare alla precedentemente citata didattica per generi o temi letterari, piuttosto che alla didattica, classica, di carattere strettamente cronologico e strutturale⁷.

Nonostante questo acceso dibattito, o forse proprio per la sua forte spinta innovativa, come avviene di fronte ad ogni cambiamento, anche positivo, ci si è chiusi a riccio, e i provvedimenti ministeriali presi furono profondamente segnati da un clima di restaurazione. Essi furono caratterizzati da una concezione passiva della letteratura, concepita come insieme di nozioni e competenze neutrali, impartite attraverso una didattica tradizionalmente verticale, addirittura con un aumento quantitativo del programma, basato su un canone dogmatico, nel quale non appariva il nome di alcun autore straniero.

Non si accennava minimamente alla possibilità di percorsi didattici per generi o temi, limitandosi a quelli fondati sulla cronologia e sull'analisi linguistica e retorica dei testi; una didattica priva di una qualsiasi sorta di contestualizzazione e interpretazione del testo e rigorosamente monodisciplinare.

Il docente veniva sempre più burocratizzato ed inquadrato, allontanato dal suo ruolo di intellettuale e mediatore culturale.

Una società utilitaristica e tecnocratica, la nostra, di cui la scuola stava diventando inevitabilmente lo specchio.

«C'è bisogno, insomma, di un nuovo modo di insegnare la letteratura», Un modo che renda aspetti tecnico-professionali di analisi del testo non il fine dell'apprendimento, bensì mezzi per una sua comprensione e interpretazione; un modo che non si perda nella narrazione acritica degli innumerevoli e particolari snodi della nostra storia letteraria, ma che dia più peso alla qualità dell'apprendimento piuttosto che alla quantità delle informazioni assorbite, libero di creare percorsi per temi e generi.

⁷ *Ivi*, p. 12.

Questo nuovo modo di insegnare la letteratura dovrebbe fondarsi sui testi stessi, sui classici della letteratura nazionale e non, facendoli comunicare in prima persona con il loro lettore, ricercatore di senso.

Un nuovo metodo che viaggia nella letteratura con ottica antropologica, rendendola momento educativo e formativo, ridando spessore alla figura del docente come mediatore culturale⁸.

I. 5 Il metodo ermeneutico

Infine, eccoci al nocciolo della questione. Il metodo ermeneutico in cosa consiste? Certo molte informazioni sono state fornite nel corso dei paragrafi precedenti; tuttavia, non ne si è ancora parlato in modo sistematico andandolo ad analizzare dal punto di vista del funzionamento didattico pratico.

I. 5. 1 La classe come comunità ermeneutica

Senza disdegnare dati di storiografia letteraria e strumenti per l'analisi del testo di matrice strutturalista, oltre a nozioni extradisciplinari, cambia il ruolo che la classe assume all'interno della lezione, divenendone parte attiva, attrice di un dialogo democratico atto alla ricerca del senso del testo che va ben oltre un mero "impressionismo individualistico"; tutt'al più esso sarà solamente il punto di partenza di ogni processo di apprendimento.

Ebbene sì, punto di partenza perché, se fosse di arrivo, si continuerebbe solamente a dar valore a una visione della conoscenza e della verità come dogma preconstituito e univoco: esattamente quello che la nostra società sempre più competitiva e individualista vuole farci credere. Punto di partenza perché altrimenti si creerebbe il contrappasso perfetto per tutti i docenti che fino a questo momento si sono limitati a vedere gli studenti come otri da riempire: docenti travolti dalle tiranniche orde di opinioni fuoriuscenti dalle menti che loro stessi hanno precedentemente riempito ... davvero un'immagine spaventosa.

⁸ *Ivi*, pp. 16-18.

Partendo dalle opinioni dei singoli individui del gruppo classe, l'obiettivo è arrivare ad un momento di confronto con gli altri, indispensabile per la formazione dei giovani, poiché così «imparano a dare senso ai testi e dunque alla vita⁹», imparando che la verità non è una norma preconstituita o un dogma, bensì un processo di dialogo aperto e mutevole: è sinonimo di democrazia.

Leggendo il testo, ogni alunno impara che le interpretazioni possono essere infinite. Solo il testo letterario offre l'esperienza dello spessore e della pluralità dei significati, e insegna così che la verità è relativa, storica, processuale: un percorso interdialogico che avviene attraverso il contributo di tutti¹⁰.

Ciascuno studente impara a difendere la propria opinione e a rispettare quelle degli altri, con la consapevolezza del carattere parziale e relativo della propria interpretazione, benché sempre dotata di dignità e necessità.

Al contempo, il senso comunitario viene creato anche da un altro fattore.

All'interno di questo dialogo, infatti, l'individuo, cercherà sempre di farsi portavoce di una verità potenzialmente condivisa, collettiva, universale.

L'alunno non è singolo, ma cerca di farsi comunità egli stesso, e questo grazie sempre all'insegnamento che il testo gli offre in questo scambio interpretativo: un insegnamento antropologico, rendendo la prospettiva di lettura sempre più ampia rispetto a quella del singolo lettore.

È il testo ad essere strumento didattico *in primis*, nel suo significato, si intende, non nella sua forma. Per questo motivo l'insegnante, invero, è l'atto della lettura: unico ponte possibile tra lettore e pagina.

Ed è proprio a questo atto che, in un circolo virtuoso, la classe stessa si avvicinerà sempre di più grazie al processo di attribuzione di senso al testo: provoca catarsi, meccanismo educativo primordiale del racconto.

⁹ *Ivi*, pp. 76 e 80.

¹⁰ *Ivi*, p. 93.

Si vuole portare l'attenzione ancora una volta sul concetto di relativismo dell'interpretazione: non è sinonimo di nichilismo, come viene declinato dalla critica americana che ebbe il merito di proporlo per prima¹¹.

Non è, infatti, «l'interpretazione la fonte stessa di testi, fatti, autori e intenzioni¹²»; questa supposizione colpirebbe al cuore l'ermeneutica per come viene da noi intesa, poiché la priverebbe del momento di confronto interpretativo volto alla ricerca intersoggettiva del significato.

Si tratterebbe di un metodo, nichilista e decostruzionista, appunto, non relativista, che andrebbe a privare il testo del suo valore letterario, e quindi convenzionale, storico, antropologico¹³. Questi valori permettono di trovare un senso al testo riconosciuto come valido all'interno di diverse comunità di lettori.

Se è vero che le interpretazioni di un testo sono infinite, ciò non significa che siano illimitate. [...] quelle che non rispettano la semantica storica del testo non possono essere considerate valide¹⁴.

I. 5. 2 Il ruolo del docente

È dunque un dato di fatto che alcune competenze e conoscenze siano necessarie per non fornire delle interpretazioni imprecise del testo.

Queste sono uno strumento molto importante per riuscire a imparare a dare senso al testo come alla vita, un processo che non si distacca mai dalla realtà dei fatti.

In questo processo di apprendimento delle conoscenze è fondamentale il ruolo del docente come dispensatore di conoscenze, che non deve fermarsi a questa classica dinamica verticale di insegnamento, benché comunque necessaria. Egli deve sapersi fare da parte e, mutando il suo ruolo in quello di osservatore e mediatore, per dirla in termini montessoriani, deve divenire “angelo custode” della classe.

¹¹ *Ivi*, p. 95.

¹² S. Fish, *Is there a text in this class? The authority of Interpretative Communities*, Harvard University Press, Cambridge 1980 (tradotto parzialmente in italiano per Einaudi, Torino 1987); nell'edizione italiana la citazione è a p. 21.

¹³ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 95.

¹⁴ *Ivi*, p. 96.

Dopo aver fornito agli studenti gli strumenti necessari affinché essi continuino il loro viaggio di scoperta e apprendimento da soli fino ad un nuovo snodo critico, il docente deve assumere un ruolo più passivo, anche se non meno importante del primo.

Bisogna far spazio al *learning by doing* deweyano, all'interno del quale la classe assume un ruolo attivo nella costruzione della conoscenza, e a una *didattica a spirale*, nella quale si susseguono alternativamente momenti apprendimento a tavolino e di esplorazione attiva, sempre supervisionata dal docente, gentile osservatore e guida degli studenti.

Nella classe il docente non sarà né solo un tecnico specializzato che offre competenze, né un tuttologo [...], ma un intellettuale che s'interroga sul senso e sul valore dei testi e che ai giovani insegna a fare altrettanto¹⁵.

Egli è, perciò, un intellettuale pronto, attraverso le sue competenze, a stimolare in sé quella ricerca di senso e analisi del testo, e della vita, che deve essere trasmessa ai ragazzi.

Al contempo, questa prospettiva didattica e educativa lo pone in una posizione di considerevole umiltà: pure lui è un uomo la cui saggezza e conoscenza sono in continuo divenire.

Egli deve essere un umanista competente in letteratura che, avvicinando se stesso e i suoi alunni al testo letterario, fa accrescere le proprie, come le loro, capacità cognitive, critiche e immaginative. Le prime grazie all'assunzione di nuove conoscenze linguistiche e culturali derivanti dall'atto della lettura e dell'interpretazione; le seconde come prodotto dell'educazione alla complessità del presente e del passato, in rapporto ai quali viene posto il testo letterario; le ultime come arricchimento esistenziale, emotivo e culturale, derivante dal contatto col serbatoio dell'immaginario che è la letteratura.

In una prospettiva di *long-life learning*, inoltre, si vuole sottolineare come anche per gli insegnanti ci sia la necessità di ritornare studenti in modo periodico, cosa che viene attualmente solo minimamente incentivata, vista la prevalente identità burocratica del docente. Bisognerebbe che si provvedesse a concedere ai docenti dei periodi controllati

¹⁵ *Ivi*, p. 94.

dedicati per l'appunto allo studio e al loro aggiornamento, e, a tal fine, le università avrebbero certamente un ruolo di prim'ordine¹⁶.

Inoltre «la formazione iniziale degli insegnanti della secondaria in Italia è una questione che resta irrisolta¹⁷.»

Fino al decreto del 26 maggio 1998, anno della nascita della SISS, la Scuola di specializzazione dell'insegnamento secondario, il docente della scuola secondaria era uno specialista del suo settore disciplinare il cui scopo era la trasmissione verticale e unilaterale del sapere agli alunni. La sua preparazione era limitata alla carriera universitaria da lui prescelta che gli forniva accesso al lessico scientifico di una disciplina.

Quest'orientamento disciplinarista ha sostanzialmente reso il nostro paese impermeabile all'attivismo che dalla fine del XIX secolo si era diffuso nella maggior parte dei paesi stranieri e che poneva, nella relazione educativa, il soggetto apprendente «al centro di un rapporto bidirezionale di reciproco riconoscimento¹⁸».

Seppur la vita della SISS sia stata breve, non mancarono dei lasciti che consentirono da quel momento agli aspiranti docenti di appropriarsi di conoscenze anche in ambito socio-psico-pedagogico, antropologico e didattico, ridotte nell'anno accademico 2021-2022 al percorso denominato PF24.

Non si è ancora pensato ad un piano di formazione iniziale dei docenti della secondaria, né tantomeno si è affrontato il problema della formazione continua del personale già attivo, e che va in pensione sempre più tardi, o quello del tirocinio iniziale degli aspiranti docenti della secondaria o del meccanismo di assunzione in ruolo a tempo indeterminato.

In mancanza di un sistema di formazione che realmente vada a sostenere la crescita dei docenti come “facilitatori dell'apprendimento”, non tutto è però perduto: le ricerche condotte dall'analisi pedagogica svolgono un ruolo chiave in questo senso.

¹⁶ *Ivi*, p. 112.

¹⁷ M. Ferrari, *L'analisi pedagogica nella formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana: una questione irrisolta*, in «Pedagogia oggi», 1, 2022, p. 19.

¹⁸ *Ibidem*.

Le indagini internazionali sull'insegnare riflettendo degli ultimi trent'anni hanno sottolineato che il tirocinio e la ricerca degli insegnanti *sul proprio fare* nell'ambito di situazioni esperienziali sono aspetti essenziali di un percorso formativo di qualità per loro e per i loro allievi¹⁹.

Partendo dall'osservazione di quello che accade nell'azione didattica, queste analisi possono fornire le basi per un cambiamento nell'educazione, che possa divenire partecipativa e democratica, esattamente come si spera avvenga per i sistemi di valutazione dell'operato didattico, oltrepassando il falso mito dell'oggettività a favore di un approccio valutativo che fortifichi l'autonomia, l'autodeterminazione, l'autoefficacia.

Proprio l'analisi pedagogica, dunque, si propone come primo strumento di formazione dei docenti, guidandoli in un processo continuo di riflessione ed autoriflessione che permetta di aumentare in consapevolezza²⁰, rendendoli davvero "professionisti riflessivi" e "facilitatori dell'apprendimento", creando le basi per un insegnamento attento alle esigenze di una società democratica ed inclusiva.

Questo accompagnerebbe il passaggio da un atteggiamento di chiusura mentale e dall'applicazione di fenomeni educativi irriflessi, derivanti da un retaggio passato, alla costruzione di un'educazione consapevole e critica, aperta al dialogo e al rispetto reciproco.

Oltre all'analisi pedagogica, è interessante il contributo che gli studenti stessi possono fornire per indirizzare il lavoro degli insegnanti. In paesi come l'Inghilterra, la Germania, la Nuova Zelanda e alcuni degli Stati Uniti, da oltre un ventennio opera la ricerca *student voice*, che vede negli studenti dei collaboratori nella creazione di una didattica adatta alle loro necessità. Un simile approccio si cerca di attuarlo pure nel nostro paese.

Le ricerche nate grazie a questo movimento hanno fatto emergere un fattore estremamente banale, quanto, forse per questo motivo, trascurato, però effettivamente determinante per una didattica efficace e inclusiva. Si è, infatti, sottolineata una visione

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ivi*, pp. 22-23.

troppo adultocentrica nel progettare i processi formativi²¹, elemento che rende la scuola un ambiente poco accogliente, forse privo di sufficienti o adeguati stimoli, causando l'abbandono del percorso scolastico²². Il problema deriva da fattori quali la qualità della formazione in termini di acquisizione di competenze utili nella vita, dato sottolineato dalle indagini PISA dell'OCSE²³. Secondo queste ultime, le competenze di *literacy*, come anche di calcolo, degli studenti italiani sono ben al di sotto della media internazionale²⁴, senza contare la divaricazione dei risultati tra Nord e Sud Italia.

Sono, dunque, stati sottoposti dei questionari a un numero di 1657 studenti dell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado (sia frequentanti istituti tecnici e professionali, sia licei), all'interno dei quali si ponevano delle domande su come si sentono a scuola, cosa pensano della scuola, come percepiscono le metodologie didattiche e che legame hanno con compagni ed insegnanti: i risultati possono indicare una via per modificare la formazione degli insegnanti e le strategie di insegnamento, per limitare, se non prevenire, il fenomeno della dispersione scolastica.

I risultati hanno rilevato diversi elementi interessanti e, soprattutto, comuni a studenti che hanno scelto carriere scolastiche molto diverse tra loro.

Innanzitutto, pochissimi ripongono fiducia nella scuola, sulla sua utilità per il futuro, cosa che condiziona moltissimo il grado di impegno che uno studente investe nello studio, e, conseguentemente, il suo successo scolastico.

Un altro aspetto emerso è che tutti gli allievi si lamentano di annoiarsi e di pensare ad altro mentre sono in classe, non apprezzando la metodologia didattica: in molti

²¹ G. F. Dettori, *Formare gli insegnanti, a partire dalle considerazioni degli studenti sulla qualità della didattica*, in «Pedagogia oggi», 1, 2022, p. 102.

²² Il problema della dispersione scolastica in Italia è grave: riguarda maggiormente gli istituti tecnici e professionali, soprattutto i ragazzi dai 18 ai 24 anni. Secondo i dati pubblicati da Eurostat nel 2021, la quota di dispersione scolastica italiana è pari al 13,1% contro quella media europea del 9,9%: un totale di 543.000 ragazzi decide di fermarsi alla licenza media.

²³ Il *Programme for International Student Assessment* (PISA) è la più estesa indagine internazionale sulle competenze dei ragazzi di età di quindici anni, effettuata con periodicità triennale: vi partecipano studenti appartenenti a ben 80 Paesi diversi, Italia compresa. Questa analisi, appunto, non vanno ad esaminare le conoscenze degli studenti, ma le loro competenze, quelle abilità ritenute essenziali per la piena partecipazione alla vita sociale: *ivi*, p. 103.

²⁴ La *reading literacy* degli studenti italiani ha un punteggio medio di 476, contro quello internazionale di 487.

ritengono, per esempio, che le attività svolte siano inutili e noiose poiché retaggio di una scuola trasmissiva, mentre vengono percepite come più efficaci quelle che aiutano nella realizzazione di un prodotto che testimoni l'acquisizione di una o diverse competenze.

I ragazzi lamentano una scuola troppo legata alla lezione frontale e troppo costrittiva anche a livello corporeo: vorrebbero svolgere molte più attività pratiche, di gruppo, di discussione e condivisione. Bisognerebbe dare più spazio a pratiche ancora minoritarie come il *cooperative learning*, la *flipped classroom*, il *debate*, all'uso delle nuove tecnologie, ad elementi di ludodidattica anche tra i più grandi. Come sottolineato da Paolo Giovannetti, la nuova impostazione si deve spostare «dalle astrazioni dei contenuti disciplinari [...] alla realtà concreta dello studente», individualizzando il lavoro didattico e riattivando il circuito motivazionale all'apprendimento²⁵. Questo vuol dire che i contenuti hanno una funzione ancillare rispetto al raggiungimento delle competenze²⁶.

È, inoltre, preoccupante che moltissimi abbiano attestato di «sentirsi degli incapaci» all'interno dell'ambiente scolastico: percepiscono la scuola come competitiva e non si sentono a proprio agio nel gruppo classe in cui si trovano.

Quindi, emerge che la formazione degli insegnanti dovrebbe interessare aspetti riguardanti l'apprendimento cooperativo, l'uso di tecnologie didattiche, lo sviluppo della comunicazione in classe e dell'empatia, intesa come rispetto reciproco. È fondamentale prevedere dei percorsi per potenziare il senso di autoefficacia degli studenti, al fine di aumentare il loro senso di adeguatezza e capacità.

In conclusione, è importantissima una formazione adeguata sia all'inizio della carriera sia *in itinere*, un supporto costante per non far adagiare la scuola in pratiche didattiche consolidate benché inefficaci.

I. 5. 3 L'approccio al testo letterario

²⁵ P. Giovannetti, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *La letteratura in cui viviamo, Saggi e interventi sulle competenze letterarie*, Torino, Loescher, 2015, p. 6 («Quaderni della Ricerca» n. 26).

²⁶ *Ivi*, pp. 8 e 9.

Un'opera letteraria, benché dotata di un'entità propria, data dal contesto storico-culturale in cui è nata, dal punto di vista della ricezione, dunque del rapporto con la comunità di lettori, è mutevole.

Tuttavia, sono sempre di più le cause che allontanano dal letterario non solo del passato, ma anche del presente.

È necessario ridargli valore, fornire delle motivazioni razionalmente accettabili, che facciano capire che un testo letterario è sempre attuale ed è sempre bene leggerlo; motivazioni «non certo imposte coercitivamente dagli obblighi dei programmi scolastici²⁷», ma giustificate dal mondo dei valori.

Affinché questo dialogo profondo possa avvenire, arrivando al momento ermeneutico dell'educazione letteraria, bisogna partire dal suo senso, riconoscendone l'alterità formale. Capire un testo, infatti, «vuol dire aprire un dialogo con lui, non assimilarlo a noi²⁸».

Perciò, è necessario fare uso di strumenti che chiariscano la lettera: per questo la mediazione del commento è assolutamente indispensabile. Esso definisce il contenuto di fatto utilizzando prima di tutto la parafrasi, avvicinando la lingua letteraria a quella d'oggi, fornendone una prima attualizzazione²⁹ critica, grazie ad un continuo rimando all'originale. Successivamente si passerà alla comprensione del messaggio, contestualizzato e attualizzato.

Commento e interpretazione, momenti essenziali dell'atto critico e dell'insegnamento, mirano a dare valore e importanza ai due elementi fondanti del dialogo ermeneutico, il testo e il lettore, creando un ponte tra passato e presente, tra diverse realtà, che dà eguale spessore ad entrambe le componenti.

L'operazione ermeneutica abitua alla parzialità del proprio punto di vista e ad uno sguardo più ampio sulla realtà, perché solo così il patrimonio di valori trasmessi dal passato può essere riconosciuto, arricchito e tramandato.

²⁷ R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 116.

²⁸ *Ivi*, pp. 117-120.

²⁹ Cfr. P. Cataldi, *Commento e parafrasi*, in «Allegoria», 19, 1995.

In questa operazione di salvaguardia dei valori della civiltà la scuola si pone come una sorta di “riserva indiana”³⁰, baluardo di una nazione democratica fondata sul dialogo.

I. 5. 4 Una didattica tematica

Si è chiarito più volte che la letteratura, secondo il metodo ermeneutico, diviene base di educazione antropologica e civile. Essa prefigura una civiltà del dialogo, fondata sul rispetto del sé e dell’altro, che si può attuare solo grazie alla comprensione profonda del nostro interlocutore, il tutto per arrivare ad uno scambio attivo, che dia vita a delle nuove conoscenze e sia la base per un costante sviluppo personale e sociale.

Per questo motivo un approccio didattico fondato solamente sulla storiografia letteraria e sull’analisi formale non è più possibile. Secondo quanto anticipato dai dibattiti degli anni Novanta, un insegnamento interdisciplinare e basato su percorsi per temi sarebbe più adatto all’educazione alla complessità del mondo moderno, al pensiero critico e problematico.

La critica tematica può fornire innumerevoli spunti didattici anche grazie al fatto che ha iniziato a vedere un grande sviluppo già negli anni Venti e Trenta in Russia, successivamente in Germania e in Nord America, per poi giungere in Francia ed aver avuto negli ultimi anni un nuovo *exploit* che è riuscito a toccare anche l’Italia; sicuramente ha influito l’importanza che l’antropologia culturale ha assunto nel più recente panorama culturale.

Il tema, infatti, «è nell’opera e insieme nell’esperienza e nella cultura del lettore³¹» e perché «proprio della tematica è di non staccarsi mai nettamente dalla vita vissuta³²», per il suo valore strettamente retorico e libresco, si ancora «al terreno comune dell’immaginario, vero ponte di comunicazione tra opera e lettore³³».

³⁰ *Ivi*, p. 121.

³¹ *Ivi*, pp. 124-126.

³² C. Segre, *Tema-motivo*, in Id., *Avviamento all’analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi, 1985, p. 336.

³³ *Ibidem*.

Il tema funge da ponte tra opera e lettore: in virtù del fatto che «è sempre stereotipo, ma proprio per questo è universalmente umano», è il *medium* per eccellenza per confrontarsi con l'estraneità del testo al quale il lettore si avvicina.

Questo rimando all'immaginario collettivo fa sì che lo studente-lettore possa divenire protagonista di una didattica fondata sulla centralità della lettura e del momento interpretativo.

Attraverso il tema lo studente viene sollecitato a collegare la propria esperienza a quella dell'umanità intera e a dare senso così non solo al singolo testo che in quel momento sta leggendo ma alla propria vita³⁴.

Quindi, una simile modalità didattica diminuisce il rischio di dimenticare il messaggio testuale perché implica l'attività e la partecipazione diretta dello studente.

Numerosi sono i vantaggi: un ampliamento delle capacità immaginative degli studenti-lettori; una maggiore apertura verso le letterature straniere; un contributo prezioso allo studio dei generi letterari; un approccio interdisciplinare alla letteratura; abitua all'intertestualità attivando un forte scambio tra letterature passate e presenti.

Inoltre, svolge la funzione pratica di selezionare un programma troppo vasto e vario, obbedendo a necessità d'ordine culturale e d'ordine didattico da non sottovalutare.

Tuttavia, non bisogna dimenticare un potenziale rischio. Puntando non sul singolo testo, ma sulla serie di testi in cui compare lo stesso tema, ci si può sottrarre all'analisi del momento creativo della singola opera e alla ricostruzione della sua genesi artistica; si può trascurare il giudizio estetico o il valore storico-letterario, finendo per considerare i testi come documenti di un tema, lasciando da parte lo specifico letterario, cioè il versante formale.

L'approccio tematico va di pari passo con una lettura diretta e con un'analisi storico-letteraria e formale di ogni singola opera: «Tematizzare la letteratura non deve significare destoricizzarla³⁵».

³⁴ *Ivi*, pp. 127 e 132.

³⁵ Cfr. H. Weinrich, *Memoria letteraria e critica tematica*, in U.M. Olivieri (a cura di), *Le immagini della critica. Conversazioni di teoria letteraria*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, pp. 73- 82.

Tematizzare serve per il raggiungimento di orizzonti più ampi sulla produzione letteraria, passando dal singolo testo alla serie di testi, ma il primo passo della storicizzazione, della contestualizzazione dell'opera è irrinunciabile.

I. 6 L'interculturalità

Un punto fondamentale, ormai ricco di implicazioni ideologiche e didattiche, al centro della vita scolastica e civile delle società odierne, è quello dell'interculturalizzazione: un processo con delle implicazioni contenutistiche e metodologiche perché l'insegnamento deve rispondere a un concetto di cittadinanza globale, insegnando alle nuove generazioni una «capacità attiva nei confronti della realtà esterna, che comprende anche culture diverse dalla propria³⁶».

L'interculturalità è una trasposizione nella vita di tutti i giorni di quello che si impara dal rapporto con il testo letterario, al quale tutti possono accedere poiché i temi sono universali, esattamente come è universale la pratica del racconto, a patto che lo si riesca a comprendere.

La presenza di persone di origine non italiana sul territorio nazionale è un aspetto sempre più caratteristico della società. La scuola, di conseguenza, è mutata profondamente, «proponendosi come luogo di accoglienza, di confronto, di integrazione e insieme di valorizzazione delle diverse culture³⁷».

Il suo compito è diventato quello di favorire l'inserimento nella nostra società di persone di altri gruppi etnici, di lingue altre, mettendole nella condizione di conoscere la nostra cultura, ma non solo. Essa ha il dovere morale di evitare lo sradicamento dalla cultura e lingua d'origine, poiché sono fonte di alterità, come lo sono la nostra lingua e la nostra cultura per gli immigrati: sono reciprocamente strumenti utili alla formazione della consapevolezza della propria identità e al contempo promotori di un atteggiamento di apertura nei confronti di ogni diversità, oltre che spunti per approfondimenti educativi e didattici interdisciplinari: un'impostazione pedagogica

³⁶ M. Giusti, *Una scuola tante culture, un percorso di autoformazione interculturale*, Firenze, Fatatrac, 1996, pp. 9 e 10.

³⁷ *Ivi*, p. 11.

simile a quella di paesi nordici come Svezia e Olanda, dotati di una concezione plurilinguista e multietnica della realtà nazionale.

Nel corso del tempo e in vari paesi occidentali sono stati utilizzati diversi metodi in situazioni sociali multietniche e non tutti si basavano sul rispetto dell'altro, come, per esempio, le impostazioni *assimilazionista* e *segregazionista*. La prima, tipica di nazioni dotate di un'importante tradizione coloniale come l'Inghilterra e la Francia, ha come scopo l'assimilazione dell'altro alla cultura dominante, l'omologazione in modo radicale e rapido con la conseguente eliminazione della diversità. La seconda impostazione, attuata in Germania, si impegna a trasmettere agli studenti stranieri solamente la loro lingua e cultura d'origine, nella prospettiva di un futuro rimpatrio.

Sono modelli, discriminatori, che non si adattano a maggior ragione alle necessità della società odierna.

La scuola italiana attualmente non rispecchia nessuno dei precedenti modelli; la sua posizione potrebbe essere definita di stampo *interattivo*, di un'integrazione fondata sul riconoscimento dell'uguale dignità delle varie culture attraverso una pedagogia del dialogo, allo scopo di prevenire futuri conflitti di carattere etnico/razziale.

È chiave il concetto di adattamento, visto come l'unione di due processi complementari: l'assimilazione e l'accostamento. In altre parole, l'obiettivo è quello di avvicinare e mettere in relazione culture diverse, al fine di favorire scambi e confronti tra esse:

Si può dire che l'operazione complessa che spetta a ciascuno di noi è quella di *abitare la distanza*, cioè non tenere le distanze, separate, le culture che ci riguardano, ma stare *dentro la distanza*, *spostarsi verso e nella distanza*³⁸.

Bisogna incominciare a concepire la cultura come un insieme di fattori identitari in cammino, abbandonando lentamente la monoidentità per la poliidentità: questo processo può verificarsi attraverso il dialogo e un atteggiamento ermeneutico. Citando Mariangela Giusti, «il dialogo è il primo principio di una epistemologia interculturale», dialogo inteso come scambio di memoria, che si manifesta in uno dei modi più comuni, attraverso la funzione narrativa, consentendo l'interazione fra le regole, le norme, le

³⁸ *Ivi*, pp. 13-15.

credenze, le convinzioni che compongono l'identità di una cultura. Il dialogo dev'essere caratterizzato da comprensione, rispetto e riconoscimento dell'altro da sé, in un rapporto di costante interpretazione, che incrocia punti di vista differenti fino a creare una realtà nella quale essi convivano senza conflitto.

Sono procedimenti che contribuiscono alla costruzione di una nostra identità più ampia, poiché «nel momento stesso in cui l'altro ci arricchisce e determina una consapevolezza nuova di noi stessi, ci limita, ci mostra i confini della nostra cultura, che appariva fino a quel momento giusta, equilibrata, sconfinata³⁹».

Per realizzare questo obiettivo occorre creare un terreno linguistico comune. Se, infatti, non si rendesse ogni testo linguisticamente comprensibile per tutti, resterebbe inevitabilmente il seme della discriminazione e della divisione. Dagli iniziali 18.474⁴⁰ degli anni Novanta gli alunni di origine straniera sono saliti a ben 850.000, alimentando una situazione sociale che urge di un forte cambiamento.

I. 6. 1 L'educazione linguistica e quella letteraria

La questione dell'interculturalità e dell'insegnamento della lingua italiana riguarda persone di origine differente: «La società italiana, così come altre società occidentali a sviluppo economico troppo rapido e a tecnologia avanzata, indipendentemente dai flussi migratori è per molti aspetti una società pluriculturale. In essa [...] convivono gruppi sociali transregionali ancora fermi a livelli poco più che alfabetizzati, sacche di individui emarginati portatori di culture alternative⁴¹».

Quello della mancanza di un'adeguata conoscenza della lingua materna è un concetto fondato su un modello di insegnamento elitario e ideale.

Se attualmente la nostra società cosmopolita ci pone di fronte ad una mancanza di dimestichezza con l'italiano da parte di persone di origine extra-nazionale, in passato una grande maggioranza degli italiani era analfabeta e la lingua ufficiale era padroneggiata solamente da un'élite colta.

³⁹ *Ivi*, pp. 18- 21.

⁴⁰ V. Ongini, *Grammatica dell'integrazione, Italiani e stranieri a scuola insieme*, Bari, Editori Laterza, 2019, p. VIII.

⁴¹ M. Giusti, *Una scuola tante culture*, cit., p. 15.

Il multilinguismo è sempre esistito, anche all'interno di una stessa comunità, con cittadini parlanti le cosiddette interlingue. Pertanto, l'insegnamento deve liberarsi dall'etnocentrismo dei colti⁴² per formare una cittadinanza democratica, anche sotto questa prospettiva.

I. 6. 2 La didattica dell'italiano

«L'insegnamento dell'italiano agli italiani, fino a Novecento inoltrato non si è sempre rivolto a parlanti l'italiano come lingua materna⁴³». La maggioranza della popolazione, infatti, usava i dialetti come lingue di comunicazione.

Questa situazione linguistica riflette la frammentarietà territoriale, caratteristica del nostro paese, che «affonda le sue radici proprio nella varietà degli idiomi italici preromani⁴⁴». La dialettologia diffusa andava di pari passo con un alto tasso di analfabetismo che si protrasse a lungo, nonostante i numerosi provvedimenti in favore dell'obbligo scolastico. D'altronde, nelle scuole non veniva insegnata una lingua italiana standard, ma una lingua di stampo letterario; l'italiano trasmesso era «monolitico [...] focalizzato sulla lingua scritta piuttosto che su quella orale, sull'analisi piuttosto che sull'uso⁴⁵».

L'idea di un'educazione linguistica si affermò solo negli anni Settanta del Novecento, quando maturò l'idea di metodi di insegnamento non impositivi, bensì induttivi, rispettosi dell'individualità di ognuno, che partano dalle conoscenze dello studente e dal suo retroterra linguistico.

Queste nozioni si ritrovavano nelle *Lezioni di didattica* di Lombardo Radice del 1913; forte era il messaggio proveniente dalla *Lettera ad una professoressa* di don Lorenzo Milani, che dava voce agli alunni abbandonati dalla scuola elitaria, in quanto espressioni di realtà altre, diverse, più svantaggiate.

Questo, appunto, dovrebbe fare ancora oggi la scuola: colmare il divario sociale.

⁴² D. D'Aguanno, *Insegnare l'italiano scritto, Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci, 2019, p. 13.

⁴³ L. Cignetti, S. Demartini, S. Fornara, M. Valle, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, Il Mulino, 2022, p. 26.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ivi*, pp. 17 e 22.

Nel 1975, a tal fine, nacquero le *Dieci tesi per l'educazione linguistica e democratica* del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), un atto di denuncia nei confronti della didattica tradizionale, un documento che parla di centralità del linguaggio verbale insieme a quello scritto, di importanza del retroterra culturale degli allievi, della trasversalità della lingua nelle diverse discipline.

Era una forte sollecitazione a porre al centro dell'educazione linguistica il discente, attraverso un approccio induttivo, che fosse avviato dall'esperienza concreta per arrivare a forme di concettualizzazione.

Questo tipo di insegnamento comporta un'altra visione del docente, ormai delegato come mediatore culturale e intellettuale ad accompagnare lo studente nel processo di apprendimento. Sicuramente il metodo richiede più tempo, ma è più efficace, in quanto prevede un ruolo attivo per lo studente.

Sono le teorie sostenute dal costruttivismo, secondo cui l'individuo costruisce la sua conoscenza, mosso da interessi ed esperienze personali, in un contesto di condivisione⁴⁶.

I. 6. 3 Quale italiano insegnare

Nelle dieci tesi del GISCEL la prospettiva tradizionalmente monolitica dell'insegnamento della lingua viene sostituita con una di tipo dinamico, sociolinguistico. Partendo dal retroterra linguistico individuale, si affrontano «ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società» (Tesi VIII).

In sostanza, si è riconosciuto l'aspetto multiforme della lingua italiana e si è capito che, per riuscire a insegnarla fornendone una padronanza, non bisognava appiattare ogni varietà ad una forma standardizzata e ideale di lingua, bensì riconoscere il plurilinguismo insito in un medesimo idioma⁴⁷.

⁴⁶ *Ivi*, pp. 23 e 24.

⁴⁷ *Ivi*, pp. 51 e 52.

È evidente come anche nell'insegnamento della lingua sia presente il concetto del contatto, del confronto e del riconoscimento del diverso. È un approccio che oltrepassa il canone, la fissazione di una norma linguistica standard, quel «codice artificioso e svincolato dalla realtà, rappresentato da una serie di correttivi messi in atto dall'insegnante per elevare forzatamente e arbitrariamente il tono medio della lingua usata a scuola».

Esso serviva per contrapporsi ad una serie di cambiamenti in atto nel secondo dopoguerra, durante il quale il miglioramento della situazione economica e sociale, la diffusione sempre più capillare di mezzi di comunicazione di massa, un aumento della scolarizzazione, favorirono la diffusione dell'italiano, che subì per contatto fenomeni di oralizzazione e semplificazione⁴⁸. Non era più possibile per la scuola insegnare un italiano lontano dall'uso effettivo: doveva abbandonare la dicotomia tra italiano giusto e sbagliato, per accoglierne le varietà e renderle tutte ugualmente valide, poiché adeguate ognuna a diverse situazioni comunicative.

⁴⁸ *Ivi*, pp. 63 e 64.

Capitolo II

La lettura

II. 1 Perché leggere? Il potere della finzione

L'enfasi dei media digitali su una gestione efficiente e su larga scala dell'informazione, su un multitasking flessibile, su modi di comunicazione rapidi e interattivi e su forme di intrattenimento digitale apparentemente inesauribili incoraggia tali vite⁴⁹.

Vita dell'attività, vita del piacere o vita della contemplazione?

Secondo il pensiero aristotelico, una cultura può essere giudicata in base al tipo di vita perseguito. La nostra società, immersa nella transizione dalla carta al digitale, basata sulla velocità, vive delle prime due, senza lasciar spazio ad uno stile di vita contemplativo, sede, invece, di processi cognitivi lenti e riflessivi, cuore di una lettura profonda, termine che indica tutte quelle pratiche che richiedono la comprensione di ciò che si è letto, grazie ad un atto di analisi critica e attenta riflessione.

Si tratta di un processo che, per divenire immediato, deve essere allenato per anni, concedendogli il giusto tempo per svilupparsi, anche se non è facile in una società che scoraggia la riflessione, sposando la rapidità, con risvolti sul piano cognitivo.

Certo, il cervello umano non era nato per leggere: gli umani si spostavano, guardavano, parlavano, pensavano, ma non leggevano. E questa cosa è evidente ancora oggi: se, infatti, le prime quattro funzioni si sviluppano in noi in modo automatico attraverso l'interazione con l'ambiente che ci circonda, questa constatazione non vale per l'ultima.

⁴⁹ M. Wolf, M. Barzillai, *L'importanza della lettura profonda, Che cosa servirà alla prossima generazione per leggere in modo riflessivo, sia su carta che online?*, «Biblioteche oggi, Trends», 2015, p. 34.

Quella della lettura è, infatti, una pratica, e dunque una funzione cognitiva, molto giovane nella scala dell'evoluzione umana: è nata solo 5.500 anni fa e viene appresa grazie al fatto che il nostro cervello è plastico⁵⁰.

Eppure, nonostante ancora non geneticamente programmata, è importante per il genere umano poiché si è fatta carico di quell'azione educativa una volta appannaggio dell'oralità. Si legge per ampliare la propria visione del mondo, per approfondire la conoscenza di sé, sviluppando quella facoltà immaginativa che accomuna noi umani e che ci permette di sganciarci da una comunicazione radicata nel qui ed ora per raggiungere una dimensione collettiva che va oltre il tempo e lo spazio, dominata da saperi complessi di carattere relazionale come autoriflessivo⁵¹.

«La dimensione narrativa è distintiva dell'identità umana. Fin dalle epoche più antiche le storie hanno esercitato uno straordinario potere e sono servite per strutturare identità e comunità, consentendo al cervello di fare pratica con i dilemmi della vita: la finzione, espressa con qualunque mezzo narrativo, è un'antica e potente tecnologia creatrice di realtà virtuale che ha rappresentato un innegabile vantaggio evolutivo per l'uomo⁵²».

I testi letterari, quindi, innescano delle azioni sulle identità in ogni lettore attraverso il processo dell'immedesimazione, che costituisce il caposaldo dell'educazione

⁵⁰ Vuol dire che è in grado di creare sempre nuove connessioni cognitive che si aggiungono a quelle più vecchie e geneticamente programmate. È stato dimostrato da diversi studi che questa plasticità determina l'attivazione di aree del cervello diverse in base al sistema di scrittura con le quali devono venire in contatto (nel caso delle scritture alfabetiche le aree temporale e parietale). Inoltre, sono differenti anche i cervelli di lettori con un disuguale grado di esperienza con uno stesso sistema di scrittura, facendo sì che le aree coinvolte nell'atto di lettura siano più ampie tanto più è inesperto il soggetto leggente. È inoltre stato dimostrato che la linearità e la stabilità dei testi a stampa sono adatti a questo processo di decodifica e successiva comprensione del testo, in quanto stabili e lineari: essi lasciano lo spazio e il tempo al lettore di attivare e portare a compimento le sue riflessioni nell'atto di lettura profonda: *ivi*, pp. 35-36.

⁵¹ L. Olini, *Leggere in classe*, in A. Manganaro, G. Traina, C. Tramontana (a cura di), *Letteratura e Potere/Poteri*, Atti del XXIV Congresso dell'ADI, Catania, 23-25 settembre 2021, Roma, Adi editore, 2023.

⁵² G. Palazzolo, *Leggere e scrivere ai tempi del web: lo strano caso del manuale di letteratura*, in F. Riva (a cura di), *Insegnare la letteratura nell'era digitale*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, p. 55.

letteraria⁵³. Il meccanismo prende vita sia grazie ai contenuti di un testo, sia grazie alle sue caratteristiche formali, che orientano in fase di lettura le reazioni affettivo-cognitive che assorbono il lettore in questa esperienza, creando una cornice, uno spazio, che invita all'ascolto, all'azione e alla riflessione. Il tutto unitamente ad un altro fattore, quello della sensibilità dello stesso lettore, coprotagonista della letteratura, insieme all'autore e al testo stesso⁵⁴.

I testi letterari sono strumenti educativi, in quanto possono definire l'immagine che il lettore avrà del mondo in base ai processi conoscitivi, etici ed emotivi che innescano in lui quando lo incontrano.

Le narrazioni creano mondi e situazioni possibili nelle quali prendono vita tutti i principali meccanismi esistenziali dell'uomo e, così facendo, diventano luogo di elaborazione delle competenze di vita essenziali, ci insegnano a vivere, attraversando in maniera virtuale, ergo senza coinvolgimenti personali diretti, tutti i rischi e tutte le gioie di cui è fatta la vita, grazie all'azione dei neuroni specchio, responsabili della "simulazione incarnata"⁵⁵.

È questa distanza di sicurezza che rende la letteratura catartica producendo una forma di empatia libera e liberatoria⁵⁶, dotata di virtù terapeutiche⁵⁷. La letteratura permette, insomma, di conoscere la condizione umana⁵⁸, che è la protagonista della letteratura sotto ogni sua forma⁵⁹.

Non trascurabile è il fatto che essa possa assumere effettivamente un ruolo guida per ogni lettore anche per una sua veste strutturale. Ogni racconto, indipendentemente dalle

⁵³ B. Falchetto, *Allenare all'esperienza testuale. Per una didattica delle azioni e degli effetti di lettura*, Torino, Loescher, 2015, p. 17 («Quaderni della Ricerca», n. 26).

⁵⁴ S. Giusti, *L'esperienza della lettura*, in S. Giusti e F. Batini (a cura di), *Imparare dalla lettura*, Torino, Loescher, 2013, p. 12 («Quaderni della Ricerca», n. 5).

⁵⁵ G. Palazzolo, *Leggere e scrivere ai tempi del web*, cit., p. 56.

⁵⁶ S. Giusti, *L'esperienza della lettura*, cit., p. 15.

⁵⁷ N. Tonelli, *Perché narrando il duol si disacerba: virtù terapeutiche della letteratura*, in S. Giusti e F. Batini (a cura di), *Imparare dalla lettura*, cit., pp. 71-83.

⁵⁸ Si noti che questa ovviamente ha infinite declinazioni, e per questo ci si è soffermati sulle definizioni più generiche: la condizione umana, la storia, il mondo, l'incontro con l'altro anche in un'ottica marcatamente interculturale, il dolore come la gioia, sono tutte piccole sfaccettature dell'esistenza protagonista dell'arte del racconto.

⁵⁹ P. Jedlowski, *Il piacere del racconto*, in S. Giusti e F. Batini (a cura di), *Imparare dalla lettura*, cit., pp. 23-24.

sue modalità di creazione e fruizione, presenta degli schemi di storie. Innanzitutto, essi contengono una introduzione, molto breve, cui segue una parte di orientamento, nella quale si fornisce al lettore/ascoltatore il quadro iniziale della situazione narrativa; successivamente si arriva alla sua complicazione per giungere alla sua risoluzione e alla coda, solitamente sede di commenti personali e riflessioni sulla vicenda appena raccontata⁶⁰.

Queste strutture formali trascinano con sé una sostanza semantica universalmente valida, che permette a tutti i lettori di orientarsi all'interno di un linguaggio universale, utilizzabile nella creazione di nuovi racconti, anche per semplice comunicazione quotidiana. La dimestichezza di ognuno con questi schemi e queste trame è quasi scontata, poiché ci si entra in contatto sin dalla prima infanzia, grazie alle fiabe lette o raccontate da un genitore o da una persona cara: ecco perché possono definirsi universali⁶¹.

Va da sé che dunque la pratica della lettura, diretta o percepita attraverso la voce di un mediatore in una forma di «oralità secondaria»⁶², può davvero ritornare ad essere il fondamento dell'educazione del futuro. E, affinché questo avvenga, bisogna che la letteratura non sia più assunta come un artefatto da conoscere in senso puramente storico o stilistico, analitico, ma sia percepita come una mappa per leggere la vita, entri veramente in contatto con chi la legge suscitando piacere ed interesse nell'atto della lettura. Serve «attivare le opere»⁶³:

solo attraverso ogni singolo atto di lettura un'opera realizza se stessa, esiste, prende forma nella mente del lettore. Compito dell'educatore, dunque, è la creazione delle condizioni affinché ciò possa avvenire.

⁶⁰ A. Smorti e C. Fioretti, *La lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita*, in *ivi*, p. 33.

⁶¹ Gli studi a tal proposito sono innumerevoli, ma nel testo preso a riferimento si citano le classificazioni fatte da Booker. Egli ha individuato sette trame ricorrenti nelle narrazioni, il cui nome è già esplicativo del loro contenuto: “la sconfitta del mostro”, “dalle stelle alle stalle”, “la missione”, “viaggio e ritorno”, “commedia”, “la tragedia”, “la rinascita”: *ivi*, pp. 34-35.

⁶² S. Giusti, *L'esperienza della lettura*, cit., p. 8.

⁶³ L'espressione “activer les oeuvres” è presa da J.M. Schaeffer, *Pétite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, 201, p. 28.

II. 2 Lo stato della lettura

Guardiamo alla realtà della lettura in Italia. Le indagini statistiche ci consegnano la fotografia di un Paese che legge poco⁶⁴.

Educazione linguistica ed educazione letteraria vanno di pari passo, in una dinamica educativa graduale e reciproca che consente di comprendere la forma e il contenuto anche dei testi più lontani da noi. La base per riuscire è l'atto stesso della lettura, possibilmente non forzato.

La situazione attuale è però critica. La lettura è una pratica che si sta perdendo: se, infatti, il tasso di alfabetizzazione della nostra popolazione si è alzato dal secondo dopoguerra a oggi, non è certamente aumentato il numero di lettori, tanto che si è arrivati a parlare di "illetteratismo"⁶⁵.

Secondo un'indagine Istat del 2010, rispetto al 2009, il numero di lettori sul territorio italiano è aumentato del 1,7%⁶⁶.

La percentuale di crescita non deve però far credere che la situazione sia migliorata: di questi oltre la metà sono, infatti, lettori deboli, persone che leggono da uno a tre libri all'anno.

Un'altra indagine, commissionata dal Centro per il Libro e per la Lettura, individua i lettori in poco più di un terzo della popolazione, il 38%⁶⁷, da suddividere in diversi sottogruppi. Innanzitutto, il 14,8% sono lettori definiti *borderline*, che leggono talmente poco da correre il rischio di rientrare nei non lettori; il 15,2% sono lettori deboli, con un ammontare annuo di libri letti che si aggira tra i tre e i cinque; il 6,2% sono lettori medi, con un numero di libri letti all'anno compreso tra i sei e gli undici; l'1,1% sono lettori forti, che arrivano a leggere più di undici libri ogni anno; solo lo 0,4% sono lettori fortissimi, che superano la quota di venti libri letti annualmente.

⁶⁴ G. Palazzolo, *Leggere e scrivere ai tempi del web*, cit., p. 41.

⁶⁵ F. Batini, *Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad alta voce*, in S. Giusti e F. Batini (a cura di), *Imparare dalla lettura*, cit., p. 48.

⁶⁶ Dall'indagine emerge che in una famiglia italiana su dieci sono assenti i libri, mentre solo il 15,9 % possiede oltre duecento libri: *ivi*, p. 46.

⁶⁷ *Ibidem*. L'indagine prende in considerazione i cittadini con età superiore ai 14 anni.

Insomma, i lettori veri e propri, tutti quelli rientranti nelle categorie al di sopra di quelli deboli compresi, sono solo il 23, 2% della popolazione: poco più di un italiano su cinque. Il 62% degli italiani non legge affatto.

Sono dati significativi, soprattutto se paragonati con quelli di altri paesi: negli Stati Uniti, per esempio, la percentuale di lettori complessivi ammonta al 46%, al 47,6% in Spagna, al 63,7% in Inghilterra.

Diversi fattori determinano la propensione di un individuo alla lettura.

Secondo i dati Istat, il livello di lettura varia in base al genere e all'età di una persona. Infatti, le donne leggono più degli uomini e i ragazzi di età compresa tra gli undici e i quattordici anni di più sia dei ragazzi più giovani sia di quelli della fascia d'età immediatamente successiva, che registra, fino ai diciannove anni, un tasso di abbandono della lettura considerevole.

Sulle abitudini di lettura in età adulta è incisivo l'esempio fornito dalle famiglie di origine: chi ha entrambi i genitori lettori riuscirà a mantenere più forte questa abitudine. Legge da adulti oltre il 74% dei bambini con entrambi i genitori lettori, contro il 37,7% dei coetanei senza genitori lettori, mentre nell'adolescenza i dati sono rispettivamente dell'82,5% e del 42,3%. Quando è solo uno il genitore che legge, è più determinante l'influenza della madre che quella del padre: tra i sei e i dieci anni di vita legge il 56,7% dei bambini con madre lettrice contro il 36,1% di quelli con padre lettore. La divaricazione, arrivando alla fascia della giovane adultità, si riduce drasticamente, ma non toglie il primato agli aventi madre lettrice.

Dai dati appare che, comunque, i genitori sono un importante fattore nel determinare la crescita e il mantenimento della familiarità con la lettura nei figli⁶⁸.

Un altro elemento decisivo è la presenza fisica di libri nella casa di origine, oltre che la loro quantità.

Altrettanto determinante la costanza con la quale si legge ad alta voce ai bambini nell'infanzia, consuetudine che fornisce degli strumenti cognitivi di base utili per avere meno difficoltà in ambito scolastico, nella comunicazione con l'altro e nella comprensione di ciò che apprende. La facilità nell'atto della lettura, infatti, non è

⁶⁸ *Ivi*, pp. 47 e 48.

garantita dall'operato scolastico, ragione per cui acquisiscono un grande valore le esperienze "altre" di lettura fatte da una persona.

Da un'indagine del 2006 risulta che oltre la metà degli studenti in età adolescenziale si colloca al di sotto del "livello tre" per le competenze di lettura⁶⁹, quelle concernenti una competenza di base della stessa, indispensabile per riuscire a svolgere azioni di vita quotidiana in modo efficace, per sviluppare un'affinata e stabile consapevolezza personale e civile, poiché aiuta la rielaborazione critica dell'informazione e la riflessività di un individuo⁷⁰.

In particolare, secondo un'indagine del 2012 dell'OCSE, la media del punteggio della *literacy* della popolazione italiana tra i sedici e i sessantacinque anni è pari a 250 punti, risultato che colloca il paese agli ultimi posti della graduatoria internazionale (la media è di 273 punti). Nel dettaglio, il 27,9% degli adulti italiani arriva alla prima classe delle competenze di *literacy*, relativa alle operazioni cognitive di base. Di questa percentuale il 5,6% si situa nella fascia ancora inferiore e, in generale, nessuna fascia della popolazione raggiunge i livelli di *literacy* ottenuti in altri paesi partecipanti a questo sondaggio.⁷¹

Come annota Tullio De Mauro, «secondo specialisti internazionali, soltanto il 20% della popolazione adulta italiana possiede gli strumenti minimi indispensabili di lettura, scrittura e calcolo necessari per orientarsi in una società contemporanea⁷²».

Simili competenze sono utili anche in un'epoca dominata dalla tecnologia, poiché, in fondo, si deve saperle applicare a supporti differenti dal classico libro cartaceo.

Nota il pedagogo Benedetto Vertecchi, che i dati relativi all'analfabetismo dilagante tra gli italiani possono essere, infatti, visti come effetto di un sistema: la digitalizzazione ha cambiato le abitudini di lettura e scrittura di tutti, con la conseguente diminuzione della capacità espressiva, organizzativa, dialogica, mnemonica, lessicale,

⁶⁹ Ci si riferisce alla cosiddetta *literacy*, «la capacità degli individui di comprendere ed interpretare in modo adeguato il significato dei testi scritti»: G. Palazzolo, *Leggere e scrivere ai tempi del web*, cit., p. 42.

⁷⁰ F. Batini, *Ascoltare storie*, cit., pp. 48 e 49.

⁷¹ G. Palazzolo, *Leggere e scrivere ai tempi del web*, cit., pp. 42 e 43.

⁷² Tullio De Mauro, *Analfabeti d'Italia*, in «Internazionale», 734, 2008.

attentiva di un individuo, e questo si osserva soprattutto tra le fasce medio-basse della popolazione. La lettura veloce tipica del *web* sembra aver influenzato anche quella dei testi stampati, rendendo molto più difficoltosa la capacità di lettura approfondita di romanzi su carta, prettamente lineare; ad essa si sta sostituendo una lettura a salti, che non riesce più a concentrarsi di fronte a periodi lunghi e complessi.

Si potrebbe pensare a dati apocalittici per la cultura libraria, tuttavia molti ricercatori sottolineano come i lettori, anche nativi digitali, definiscono la loro lettura come ben più efficace quando applicata a supporti cartacei: queste informazioni ci permettono di navigare più serenamente nella transizione nella quale siamo immersi, capendo come diversi supporti possano essere complementari gli uni agli altri, ma mai sostitutivi⁷³: occorre creare una sorta di *digital wisdom*⁷⁴ per le vecchie come per le nuove generazioni, attraverso una coscienziosa ed efficace integrazione del cartaceo e del digitale.

Invero, il potenziale del testo digitale per la stimolazione del pensiero profondo è immenso: basti pensare alla natura ipertestuale, che offre informazioni innumerevoli a portata di *click*. E tuttavia spesso queste informazioni vengono inserite in rete senza filtri o revisioni di alcun genere, senza confini chiari, senza organizzazione: ecco perché una capacità indispensabile al lettore mediale⁷⁵ è quella del discernimento, la capacità di prendere decisioni e controllare l'attenzione, competenze che si sviluppano più in là nella vita di una persona e attraverso modalità cognitive che non sono quelle proposte dai media.

Qualora, dunque, una persona venga in contatto solo con testi di natura digitale, si creerebbe una sorta di cortocircuito nello sviluppo dei processi cognitivi deputati alla

⁷³ G. Palazzolo, *Leggere e scrivere ai tempi del web*, cit., pp. 44 e 45.

⁷⁴ L'espressione è stata coniata da Mark Prensky nel suo *Brain gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom*, New York, Palgrave Macmillan, 2012. Sottolineare l'importanza di saper gestire la digitalizzazione e i conseguenti cambiamenti cognitivi onde evitare di perdere capacità cognitive di base essenziali nella vita di tutti i giorni.

⁷⁵ E. Bandini, *Da Wikipedia all'e-reader: scuola e letteratura digitale*, in F. Riva (a cura di), *Insegnare letteratura nell'era digitale*, cit., p. 86.

formazione della lettura e del pensiero profondi, fatto che non incoraggerebbe minimamente i processi contemplativi inizialmente citati⁷⁶.

II. 3 Il ruolo della scuola

Se è importante che le opere abbiano un rapporto attivo con il lettore, serve una didattica degli effetti della lettura, una didattica dell'uso della letteratura, che spinga a capire cosa accade nel momento in cui entriamo in comunicazione con un libro.

Le parole e le storie, infatti, fanno parte della vita quotidiana di ognuno, poiché, in quanto individui sociali, la nostra esistenza è possibile grazie all'azione continua di un metabolismo verbale che struttura la nostra identità⁷⁷.

In questa situazione, l'istruzione svolge un ruolo chiave mettendo in relazione gli studenti con il libro cartaceo, unico strumento per l'acquisizione completa dei processi cognitivi, che formano una mente critica e attenta. Una didattica per competenze, una didattica ermeneutica e attiva, offre la possibilità di entrare in contatto con la letteratura in modo da creare «un rapporto più *profondo, attivo e stabile* degli studenti con i contenuti e le operazioni tipiche del campo letterario».

Ma affinché questo si realizzi è necessaria una pratica di lettura regolare, da svolgere lungo tutto il percorso di istruzione, e anche in situazione, ovvero una lettura il più possibile immersa nell'universo extrascolastico del libro, che permetta agli studenti di avvicinare la veste concreta delle opere, così da favorire il mantenimento della pratica di lettura anche al di fuori del contesto scolastico.

Tuttavia, bisogna sempre tenere presente un punto fondamentale: tutti questi passi sono possibili soltanto se alla base di ogni operazione letteraria vi è il piacere della lettura, stimolato con leggerezza e dolcezza nelle menti come nei cuori di ogni lettore, grazie al contributo delle famiglie e a quello dei docenti.

Accostando il testo cartaceo a strumenti digitali, lentamente, in modo sorvegliato, si trasferiscono le capacità di lettura profonda anche nella lettura on-line, formando nuovi lettori digitali profondi e critici. In questo senso la scuola può muoversi su due fronti: da un lato, fornendo agli studenti gli strumenti e le competenze per comprendere il

⁷⁶ M. Wolf, M. Barzillai, *L'importanza della lettura profonda*, cit., p. 37.

⁷⁷ *Ivi*, pp. 19 e 21.

funzionamento di vecchi e nuovi *media*, rilevandone continuità e differenze; dall'altro, permettendosi di respirare un'aria di serena arretratezza per colmare le lacune altrimenti presenti in un'educazione solamente digitalizzata⁷⁸.

Sicuramente un alleato per i docenti può essere il libro di letteratura, facilitatore verso il testo letterario, per l'apprendimento di competenze letterarie e linguistiche essenziali per poter entrare in contatto con i testi nella loro veste più autentica e completa: non ne è mai un sostituto.

Il tutto grazie anche alla sua multimedialità, che combina linguaggi differenti, con contenuti sempre più diversificati oltre che interattivi. Facilita una didattica tematica, interdisciplinare e interculturale, il lavoro cooperativo, la didattica laboratoriale, divenendo una sorta di palestra per l'approccio alla ricerca che gli studenti dovranno affrontare nel mondo (digitale e non) extra-scolastico⁷⁹.

Si tenga presente, però, che, sebbene l'apparato digitale del testo scolastico possa proporre un numeroso e variegato materiale didattico, non deve assolutamente sostituire quello cartaceo: a livello cognitivo la tridimensionalità del libro di carta fornisce al lettore il senso della profondità e stimoli tattili, che agiscono da rafforzamento mnemonico a quanto appreso, consentendo al lettore, con la sua natura lineare, di dedicarsi completamente alla comprensione del testo. Resta uno strumento ancillare.

Dato il contesto storico e sociale in cui si inserisce la scuola, diverse pratiche possono essere applicate al fine di una didattica democratica, che tenga conto delle differenze sociali, economiche, culturali di ognuno. Quella più basilare ed efficace è la lettura collettiva ad alta voce, posto che si è sicuramente tutti più uguali come ascoltatori che come lettori.

II. 4 La lettura ad alta voce

Secondo la Commissione Nazionale per la Lettura degli Stati Uniti del 1985, è evidente il legame tra la presenza di questa pratica nella vita delle persone a partire

⁷⁸ G. Palazzolo, *Leggere e scrivere ai tempi del web*, cit., pp. 51 e 56.

⁷⁹ C. Carmina, *Letteratura e multimedialità: idee e risorse per una nuova didattica*, in F. Riva (a cura di), *Insegnare letteratura nell'era digitale*, cit., pp. 22-25.

dalla primissima infanzia e il loro rapporto con la scuola, in termini di diminuzione o eliminazione della dispersione e dell'abbandono scolastici, e la lettura personale.

L'indagine conferma quanto delineato fin qui: le esperienze di lettura ad alta voce, legate ad una figura genitoriale, oltre che di docenza, lasciano un'impronta indelebile nella mente del bambino-futuro cittadino. I ricordi instillano nella memoria di ognuno il piacere della lettura, fortissimo attivatore del futuro desiderio di leggere e di apprendere, che si realizza appieno nell'essere circondati da adulti che si dimostrano sinceramente appassionati a questa attività.

Questa abitudine può fare veramente la differenza: consente lo sviluppo della capacità di comprensione di un testo, di ascolto e concentrazione, l'acquisizione di un ricco vocabolario, l'aumento del serbatoio dei significati e valori personali, che possono aiutare in una miglior comprensione della vita quotidiana; aumenta la capacità di lettura personale, che, a sua volta, è motrice di una spirale di apprendimento continuo e positivo.

Per non parlare del fatto che una consuetudine emotivamente molto ricca, in quanto collettiva, favorisce una relazione empatica tra ascoltatore e lettore, un senso di vicinanza e confidenza, di certo coltivato meno dalla lettura individuale, figlia della modernità.

Eppure, la lettura a voce alta in Italia è ancora poco diffusa, soprattutto nelle scuole, nonostante negli ultimi anni siano sorti moltissimi movimenti e siano stati organizzati eventi dedicati alla promozione della lettura, come, per esempio, i progetti *Lecture ad Alta Voce (LaAV)*, *Nati per leggere* e *Leggimi ancora*⁸⁰.

È un esercizio didattico semplice e accessibile, caratteristica che lo rende ideale per valorizzare i contesti di istruzione, sostenere la crescita delle persone, realizzare connessioni con gli altri: dovrebbe diventare l'asse portante dell'educazione in ogni livello di istruzione per il prossimo decennio, consentendoci di riprendere confidenza con una pratica sociale che un tempo era la norma⁸¹.

⁸⁰ L. Cignetti, S. Demartini, S. Cornara, M. Viale, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, cit., p. 175.

⁸¹ F. Batini, *Ascoltare storie*, cit., p. 59.

In più ha il merito di compensare le carenze individuali, in ogni fascia d'età: un antidoto alla disuguaglianza sociale, che colma il divario, altrimenti persistente, tra le *emergent literacy* di persone con una *family literacy* differente⁸²:

In quest'ottica i servizi educativi per la prima infanzia e la scuola in generale si configurano come contesti di apprendimento fondamentali per tutti, all'interno dei quali colmare le disparità, attraverso strumenti e pratiche utili tra le quali risulta rilevante la lettura ad alta voce⁸³.

In conclusione, per il retroterra culturale, linguistico, cognitivo, letterario di ognuno, la proposta di una pedagogia della lettura ad alta voce può permettere di diffondere sempre di più la lettura individuale.

II. 5 Come insegnare con la lettura ad alta voce

Che la lettura ad alta voce rappresenti un'efficace pratica attraverso cui promuovere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini, fin dalla primissima infanzia, è stato affermato e dimostrato dai risultati di oltre 75 anni di ricerca educativa⁸⁴.

Questa modalità è al centro degli attuali studi e i ricercatori concordano sul fatto che dovrebbe diventare una costante nei curricula scolastici di ogni ordine e grado, alimentando la speranza di una diffusione sempre maggiore tra i genitori.

Per essere il più efficace possibile, dovrebbe rispettare delle caratteristiche.

Prima di tutto, dovrebbe essere un'attività costante e incentrata sulla varietà e sulla ripetitività. Così si coinvolgeranno ascoltatori dotati di gusti differenti, ampliandone magari la gamma; al contempo, nella ripetizione, si rafforza una comprensione sempre maggiore e sempre diversa del testo incontrato, riscontrandone la polisemia e la ricchezza semantica.

⁸² L. Cignetti, S. Demartini, S. Cornara, M. Viale, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, cit., p. 175.

⁸³ C. Bertolini, G. Toti, B. D'Autilia, *Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti*, in «Effetti di Lettura», 1, 2022, pp. 37.

⁸⁴ *Ivi*, p. 36.

È, poi, importante il fattore della vicinanza. La lettura ad alta voce deve essere, infatti, graduale e per esserlo è indispensabile partire dai testi più semplici, più vicini all'ascoltatore sia per la forma sia per il contenuto sia per le capacità attentive, scegliendo brani brevi per arrivare a quelli più lunghi e complessi. È vero anche che, comunque, non è controproducente, di quando in quando, condividere le pagine di racconti che vadano oltre le attuali capacità del lettore, al fine di stimolarne la curiosità e motivarlo ancora di più alla lettura.

La partecipazione è il terzo punto chiave: gli ascoltatori auspicabilmente dovrebbero divenire lettori a loro volta, occasionalmente prima, permanentemente poi. Questa realtà è possibile soprattutto nel caso in cui si sia riusciti a creare un clima di classe di accettazione e rispetto reciproco, situazione che favorisce un ascolto attivo, partecipativo che permetta di condividere davvero l'esperienza di lettura, riconoscendone l'unicità e rispettandola⁸⁵. Proprio per questo motivo è buona norma evitare di far coincidere i momenti di lettura ad alta voce con quelli di valutazione: si deve trattare di un momento di piacevole condivisione⁸⁶.

Si riporta una ricerca collocata all'interno del progetto *Leggere: Forte!*⁸⁷, politica educativa della Regione toscana che ha come obiettivo quello di «inserire la lettura ad alta voce [...] in maniera intensiva, progressiva, quotidiana nel sistema di educazione e istruzione toscano per tutti i nuovi cittadini e le nuove cittadine da zero a diciannove anni⁸⁸» per migliorare il successo formativo di ogni studente e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. I dati sono stati ricavati da interviste semi-strutturate a docenti toscani, che hanno partecipato anche a corsi di formazione specifica, alla fine dell' a.s. 2020-2021, e dai “diari di bordo” da loro compilati quotidianamente, al fine

⁸⁵ *Ivi*, pp. 57, 58.

⁸⁶ L. Cignetti, S. Demartini, S. Cornara, M. Viale, *Didattica dell'italiano come lingua prima*, cit., p. 179.

⁸⁷ La politica educativa della Regione Toscana è stata realizzata con il coordinamento dell'Università degli Studi di Perugia e con il partenariato dell'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, del Cepell (Centro di promozione del libro e della lettura), di Indire (Istituto centrale di innovazione, documentazione e ricerca educativa) e con la collaborazione di LaAV (Movimento nazionale di lettori volontari all'interno dell'associazione Nausika).

⁸⁸ C. Bertolini, G. Toti, B. D'Autilia, *Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti*, «Effetti di Lettura», 1, 2022, p. 37.

di individuare le tecniche fondamentali che rendono la lettura ad alta voce una pratica efficace in ambito scolastico.

Sono state rilevate 12 categorie e sottocategorie generali, così denominate: “lettura dialogata”, “spazio della lettura”, “gestualità e modi di leggere”, “monitoraggio”, “piacere della lettura”, “aspetti organizzativi”, “cultura del libro”, “attività affini alla lettura”, “preparazione”, “criticità riscontrate”, “benefici percepiti”, “esperienza positiva”⁸⁹.

La prima è relativa all’interazione tra docenti e studenti in fase di lettura; la seconda concerne l’abitudine da parte del docente di attuare un rituale e uno spazio per la pratica; la terza categoria riguarda il modo in cui il docente legge ai propri studenti; la quarta e la quinta concernono rispettivamente l’attenzione da parte del docente alla risposta che la classe gli dà, oltre che alla bibliodiversità, e il piacere da parte sia dell’insegnante sia degli studenti. Nelle successive categorie, poi, vengono analizzati fattori quali il coordinamento e la condivisione con altri membri del corpo docente e non solo; la sensibilizzazione ad altre realtà ed occasioni che hanno il libro come protagonista; l’unione dell’attività di lettura con attività altre; l’impegno nella preparazione della lettura; infine, le difficoltà e i benefici complessivi registrati.

Il risultato percentuale è stato il seguente.

Risalta intanto la percentuale del 15,4% dei “benefici percepiti”, che sottolinea quanto l’attività si sia rivelata interessante, sia dal punto di vista linguistico-cognitivo, sia dal punto di vista emotivo-relazionale, testimoniando «dei vantaggi percepiti anche a livello di benessere interno alla classe e di coesione del gruppo».

Le altre categorie ricorrenti sono “lettura dialogata”, con un buon 13%, all’interno del quale è maggioritaria la comunicazione da parte del docente con lo studente piuttosto che il contrario, e “cultura del libro”, con un onesto 10,7%; a seguire la categoria “piacere della lettura” con una percentuale dell’ 8,9%⁹⁰.

La percentuale del 5,5% della categoria “monitoraggio” fa emergere l’importanza di osservare e modulare l’attività di lettura sulla base dei bisogni e delle necessità degli

⁸⁹ *Ivi*, pp. 41-43.

⁹⁰ *Ivi*, pp. 43 e 44.

alunni e il 7% inerente agli “aspetti organizzativi” rimarca come influisce sulla riuscita l’istituzione di una rete sociale di sostegno alla stessa, sia dentro che fuori dalla scuola.

Dunque, dare spazio alla “cultura del libro”, al “monitoraggio”, agli “aspetti organizzativi” e alla “lettura dialogata” rende efficace la lettura ad alta voce: aspetti imprescindibili per ottenere i massimi benefici, perché incrementano l’attenzione da parte degli studenti, favoriscono una riscoperta della lettura personale, in graduale crescita sul piano sia scolastico sia relazionale.

II. 6 The reading circle: aumentare il piacere della lettura

La lettura ad alta voce deve essere costante nella vita scolastica di un individuo, ma costituisce un punto di partenza per la crescita di futuri cittadini-lettori autonomi, oltre che assidui. Ecco perché la si deve considerare un ponte per l’avvicinamento di ognuno alla lettura individuale.

Questo processo è favorito dalla creazione di un ambiente di lettura positivo, garantito in primo luogo dall’adulto facilitatore, come lo definisce Chambers, responsabile della crescita del lettore infinito⁹¹.

Come si può creare un ambiente di lettura favorevole? Come si può dar vita al “processo della lettura”?

Il *set* e il *setting*⁹² che si predispongono sono determinanti per il *reading circle*, meccanismo virtuoso di avvicinamento alla lettura individuale. Esso si presenta come uno schema circolare dotato di un perno centrale in comunicazione con altri tre elementi, tutti collegati tra loro da delle frecce sempre bidirezionali ad indicare la non esauribilità del processo e la reciprocità tra questi attraverso un continuo scambio e una continua crescita.

II. 6. 1 Scelta ed esplorazione

Ogni lettura inizia con una scelta, che dovrebbe essere dettata dal nostro interesse, ma che è, comunque, aprioristicamente determinata dal materiale di cui si dispone, sia

⁹¹ A. Chambers, *Il lettore infinito, educare alla lettura tra ragione ed emozioni*, a cura di G. Zucchini (a cura di), Modena, Edizioni Equilibri, 2015, p. 8.

⁹² *Ivi*, p. 49.

in termini quantitativi sia qualitativi: la disponibilità di libri è un presupposto fondamentale per iniziare a leggere in modo appassionato.

Un altro fattore è l'accessibilità del materiale, davvero messo a disposizione dei potenziali lettori in modo continuativo così che ognuno possa consultarlo ed esplorarlo a suo piacimento, senza vincoli o forzature, in modo tale da iniziare a sviluppare in modo attivo, in prima persona, il proprio gusto per la lettura. Utili sono le esposizioni di libri, visivamente allettanti per la curiosità: illuminate, in un luogo tranquillo, ordinate, regolarmente aggiornate e sempre diversificate al loro interno, aperte al prestito, addirittura organizzate con la collaborazione degli alunni stessi, accompagnate da altre attività tra le più svariate, oltre che condivisibili pure con persone esterne alla scuola, come i genitori⁹³. Altrettanto importanti sono la promozione delle biblioteche, scolastiche e non, e un incontro regolare con esse per capirne la funzione e l'organizzazione senza esserne intimiditi.

È compito della scuola dare il tempo, formale e poi informale⁹⁴, ai suoi studenti per la *libera esplorazione* del materiale librario a disposizione.

II. 6. 2 La lettura

Conclusa questa fase si entra nella lettura vera e propria, da intendere come familiarizzazione e conoscenza del libro precedentemente selezionato. Comprende azioni diversificate, ma complementari, di cui solo quella di decifrazione della parola scritta richiede un allenamento assiduo per essere acquisita. Con lettura si intende anche il semplice far scorrere il proprio sguardo sulla pagina, magari dotata di immagini oltre che di parole; si intende l'annusare e il toccare l'oggetto libro, sfogliandone le pagine in modo completamente casuale, conoscendolo nel suo aspetto fisico.

Fatto sta che, indipendentemente dal grado di alfabetizzazione di una persona, dunque indipendentemente dal modo in cui si declina per ognuno, il processo di lettura richiede sempre e comunque un tempo e un luogo adatti. Solo se questi elementi sussistono la lettura può avvenire in modo concentrato, profondo e piacevole: se così

⁹³ *Ivi*, pp. 30-34.

⁹⁴ Quello formale si definisce come supervisionato da un adulto a fini didattici; quello informale è, invece, libero da ogni condizionamento didattico: *ivi*, p. 37.

non fosse, il viaggio di scoperta del lettore verrebbe interrotto perdendo valore e attrattiva, perché bisogna leggere indisturbati e avere il giusto tempo e spazio per farlo.

È opportuno che qualsiasi educatore li abbia a disposizione e li possa fornire a ogni allievo in modo continuativo per aumentare l'autonomia dell'apprendista lettore.

II. 6. 2- 1 La zona di lettura

Gli esseri umani sono animali territoriali e sono legati a particolari rituali⁹⁵.

La nostra mente è influenzata dall'ambiente in cui si trova, condizione che spiega perché i luoghi costruiti dall'uomo sono predisposti a specifiche funzioni e richiedono al loro interno un determinato comportamento: è un meccanismo che riconosce l'effettiva importanza di un determinato oggetto o di una determinata attività.

Tra queste si annovera quella della lettura: lettori in spazi ad essi appositamente dedicati sono facilitati nella loro attività. In ambito scolastico è, quindi, una buona idea quella di individuare delle zone di lettura confortevoli: basta che diano una sensazione di comodità ed accoglienza e siano dotate della giusta luce, fornite di cuscini e poltroncine.

Siano specifici locali dedicati alla lettura, come, per esempio, delle biblioteche scolastiche, siano spazi più piccoli e presenti in ogni classe, l'importante è la tranquillità.

2. 6. 2- 2 Il tempo di lettura

Se la tranquillità è fedele compagna della lettura, essa definisce anche la necessità di una giusta quantità di tempo da usufruire liberamente, piacevolmente e approfonditamente. Questa indicazione implica che ogni studente possa leggere nel rispetto dei propri tempi, delle proprie competenze e delle proprie necessità, senza un tempo standard all'uopo dedicato. Il tempo viene determinato da quanto, di volta in volta, ogni studente riesce a mantenere la concentrazione sull'attività che sta svolgendo, influenzata dal *set* e dal *setting*. Altresì potrà essere ampliato a mano a mano che gli studenti aumentano la loro esperienza di lettori, divenendo sempre più capaci di concentrarsi.

⁹⁵ *Ivi*, pp. 51-52.

Può essere utile avviare la lettura leggendo un breve brano ad alta voce e poi lasciare ciascuno alla propria lettura in autonomia, il più possibile prolungata, ininterrotta e silenziosa: renderla un rituale, una pratica costante e regolare, aiuta ancora di più.

II. 6. 2- 3 Tell me

Se consentire agli studenti di riprovare, o con la stessa lettura o con una nuova, il piacere della lettura, riattivandone così il circolo, consente ad un educatore di formare lettori assidui; spronarli a condividere con gli altri la propria esperienza attraverso la conversazione, formale o informale che sia, al fine di comprendere ancora più profondamente il testo, educa lettori consapevoli. Così il cerchio della lettura si trasforma in una spirale potenzialmente infinita e sempre più profonda, andando oltre la veste di intrattenimento che soprattutto nella sua fase iniziale può avere, trasformandola in uno strumento di riflessione per la propria crescita personale.

Questo processo avviene sotto la guida di un adulto facilitatore, che, anche lui in un apprendimento continuo, avrà il compito di far crescere lentamente nello studente, membro della comunità ermeneutica, quelle competenze e conoscenze che non gli sono ancora proprie, all'interno di un approccio collaborativo e attivo all'apprendimento.

Era il 1993 quando in Inghilterra usciva l'opera di Chambers, il cui titolo è ripreso in questo paragrafo, che pone la condivisione al centro dell'apprendimento, riportandoci direttamente al metodo ermeneutico.

Secondo Chambers, infatti, è solo attraverso il dialogo socratico e la collaborazione tra diversi individui che si può capire con maggior profondità ciò che un testo ci offre. E questo metodo può essere applicato con studenti di tutte le età aumentando il grado di profondità in base alla preparazione; l'importante è sempre partire da una condizione di libera conversazione nella quale «ogni cosa è degna di essere espressa⁹⁶» per

⁹⁶ È importantissimo che gli studenti si sentano liberi di parlare ed esprimere ogni cosa che venga loro in mente, per far accrescere l'autostima e la capacità di ascoltare se stessi. Un insegnante indisponente nei confronti dei suoi allievi alimenta automaticamente un clima di classe teso, chiuso e discriminatorio, facendo crollare la capacità di ascolto ed espressione di sé tipica di ogni studente sin dalla più tenera età: ogni allievo, sentendosi rifiutato, cerca inavvertitamente l'approvazione del docente o dei suoi pari, adeguando il proprio modo di pensare in relazione all'opinione altrui. Il metodo si configura come un efficace strumento di "alfabetizzazione emotiva": *ivi*, pp. 78 e 152- 153.

progredire in una coscienza conoscitiva comune, ma rispettosa di ognuno, attraverso la ri-creazione dell'opera letteraria⁹⁷.

Anche in questo caso è irrinunciabile la centralità del soggetto che apprende, mosso all'ampliamento delle proprie conoscenze e competenze per l'intervento dell'adulto facilitatore con il compito di stimolarlo attraverso delle domande mirate a sollecitarne la curiosità e lo spirito di indagine ed espressione.

Quali sono le domande da porre nell'iniziale costruzione del significato dell'opera letteraria in una comunità ermeneutica?

Essendo nota la timidezza propria della maggioranza degli allievi, soprattutto in età adolescenziale, è essenziale un clima di classe disteso e armonico, non giudicante. Perciò, si è identificato nel verbo dire, nella sua forma più semplice, colloquiale e collaborativa ("dimmi"), la soluzione all'apertura dell'apprendimento. È stato dimostrato, al contrario, che la domanda "perché?" è troppo vasta e inquisitoria, non in grado di fornire agli alunni delle basi stabili e chiare sulle quali instaurare una conversazione sensata e serena: si sentirebbero molto probabilmente intimiditi e perderebbero il loro iniziale coraggio ed entusiasmo.

Sicuramente la prima impressione sarà determinata dal *background* biografico e bibliografico e dal grado di piacevolezza trasmesso; all'inizio si approderà all'espressione dell'ovvio, ciò che ognuno ha davvero pensato, sentito, capito, notato nella lettura. Da qui si potrà procedere ad una serie di ulteriori domande, la cui sostanza varierà sempre in relazione alle risposte degli studenti, per giungere, attraverso un processo dialogico gradualmente sempre più specifico, alla comprensione di un senso via via sempre più profondo dell'opera⁹⁸.

⁹⁷ A. Chambers, *Il piacere di leggere e come non ucciderlo, come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, Casale Monferrato, Edizioni Sonda srl, 2000, p. 14.

⁹⁸ Questo è possibile sempre grazie allo sfruttamento della "zona di sviluppo prossimale" proposta da Vygotskij e successivamente sviluppata da Bruner, che ha specificato, accompagnando anche il pensiero di Dewey, che questo aiuto reciproco nel processo di apprendimento, fondato non solo sul dialogo, ma anche sull'azione del soggetto che apprende, è estremamente efficace: *ivi*, pp. 91 e 92.

Essenziale è che il docente non influenzi attraverso un suo parere il gruppo classe, in quanto solo il lettore sa veramente cosa già conosce: bisogna fidarsi nella cooperazione del gruppo classe al fine del compimento del processo ermeneutico⁹⁹.

La seconda domanda chiave deve poi essere “come lo sai?”; solo così ci si sposterà, seppure dentro una prospettiva ancora estremamente personale, verso l’espressione e la comprensione del processo che ha condotto uno studente alla formulazione di una sua prima opinione: la domanda riporta gli studenti alla loro esperienza di lettura e alla riscoperta della fonte della loro conoscenza ed opinione.

Si possono poi porre domande leggermente più specifiche, che focalizzino l’attenzione non tanto sulla sua opinione, quanto sul testo in sé, attraverso un graduale decentramento cognitivo. Esempi potrebbero riguardare l’esistenza di punti più difficili da capire o di motivi ricorrenti magari notati, sia dal punto di vista formale sia contenutistico.

Sta al docente valutare quanto, quando, come intervenire, anche attraverso domande più specifiche, di carattere, per esempio, retorico, stilistico, che possano guidare l’occhio e la mente del lettore meno esperto, qualora non abbia già da solo individuato degli elementi su cui riflettere¹⁰⁰.

Attraverso un costante confronto e scambio, il sapere sarà frutto di una collaborazione attiva tra gli studenti, che vedranno concretizzarsi grazie al loro intervento, nel momento stesso del loro agire, nuove prospettive di conoscenza del testo e del suo significato. Sarà stimolante notare quanto ogni studente contribuirà alla formazione di una conoscenza collettiva alla quale fornire gradualmente elementi in grado di elevarla verso un significato più profondo all’interno di un circolo ermeneutico potenzialmente infinito.

In molti obiettono che questo metodo di insegnamento sia troppo dispendioso in termini di tempo soprattutto, osservazione che favorisce la ricaduta in dinamiche di insegnamento tradizionali¹⁰¹.

⁹⁹ *Ivi*, pp. 82- 88.

¹⁰⁰ *Ivi*, p. 129.

¹⁰¹ *Ivi*, pp. 173-175.

II. 6. 2- 4 L'adulto facilitatore

L'adulto facilitatore [...] è colui che sa condurre e motivare la discussione e che aiuta a diventare lettori di letteratura¹⁰².

All'interno del metodo ermeneutico è sempre più evidente il ruolo del docente come attento osservatore e guida non invasiva della classe. Egli ha il compito di mantenere il più possibile vivo un clima di ascolto e rispetto reciproci, di fare il punto della situazione di volta in volta riassumendo quello che i suoi studenti sono riusciti a scoprire; si assicura che la lezione abbia una direzione, riportando l'ordine quando necessario e dando il giusto stimolo per continuare la conversazione quando si impantani o fermandola, invece, quando percepisca che gli studenti hanno bisogno di riflettere maggiormente su ciò che è già emerso durante la lezione¹⁰³.

Questo implica una preparazione molto approfondita e solida sia per la veste formale, sia per quella contenutistica e simbolica dei testi che si affrontano, indispensabile per guidare con maggior consapevolezza gli alunni; tuttavia, il suo ruolo deve essere estremamente formativo, perché solo così potrà consentire la graduale formazione dell'autoconsapevolezza degli alunni.

Al di là degli aspetti prettamente metodologici e didattici, non si deve mai scordare che i lettori nascono da lettori¹⁰⁴. Dunque, prima di qualsiasi cosa, un educatore ha il dovere di conoscere se stesso come lettore, deve essere il più possibile aggiornato e non limitare la propria esperienza di insegnamento. Infatti, a fondamento del *reading circle* sta la scelta del libro da leggere e se, come ribadito innumerevoli volte, i libri ci formano, è importante che essi siano libri lettori di particolari insegnamenti: un docente deve essere in grado di capire quali scegliere.

Tuttavia, la questione non è semplice: moltissima è la disinformazione dei professionisti del libro, come insegnanti e bibliotecari, oltre che dei ragazzi e dei bambini futuri lettori, spesso sommersi da pubblicazioni funzionali alla realtà economica più che formativa del libro. Di questo in pochi si rendono conto.

¹⁰² *Ivi*, p. 12.

¹⁰³ *Ivi*, p. 124.

¹⁰⁴ *Ivi*, p. 172.

Viviamo nell'epoca della globalizzazione, anche a livello librario, direzione nella quale remano le strategie di marketing e di omologazione letteraria promosse dagli editori, che vedono il lettore come consumatore i cui bisogni vengono manipolati per far funzionare il mercato, con dei risvolti spaventosi sull'uniformizzazione delle azioni, dei comportamenti, della letteratura, dell'immaginario, della lingua, che cancellano ogni differenza.

Dalla cultura alimentare al *loisir*, al divertimento, dall'arte all'abbigliamento, alla scrittura tutto si uniforma in quello che è stato definito «Villaggio globale»¹⁰⁵.

E così un lettore inconsapevole non legge tanto per formazione personale, ma per senso di appartenenza, e legge il libro in testa alle classifiche, anche se il suo valore educativo e sociale potrebbe essere discutibile. Gli esempi di fenomeni culturali che hanno remato in questa direzione sono innumerevoli e arcinoti, elementi della letteratura per ragazzi contenitrice, però, di realtà edulcorate e a-problematiche.

Eppure, ci sono alcune collane e alcuni libri di valore educativo che si oppongono a questa apparentemente inarrestabile omologazione di massa; si ritiene doveroso citarne alcune in questa sede, non in ordine di importanza: la collana Idrogeno delle edizioni Sonda, le collane per giovani adulti delle edizioni Aer di Bolzano, della Sinno di Roma, di Topipittori di Milano e del gruppo El/Einaudi Ragazzi di Trieste.

Non è possibile fermare il processo di globalizzazione, ma è necessario capire come muoversi al suo interno, conoscerlo per non esserne travolti, scoprendo e rafforzando spazi che consentano di riscoprire la diversità, che stimolino il pensiero critico, creativo, divergente, recuperando una dimensione etica della lett(erat)ura.

In ultima istanza, bisogna sottolineare l'umanità e, dunque, la limitatezza della figura dell'insegnante, che non può conoscere e soddisfare tutti i bisogni intellettuali ed emotivi dei suoi allievi: ognuno è, infine, il proprio maestro e quello di uno spirito critico è il dono più grande che un qualsiasi allievo possa sviluppare. A tal fine risulta significativo il ruolo della libertà di tempo e spazio che ogni docente ha il compito di lasciare ai suoi studenti affinché diventino lettori consapevoli e autonomi, fornendo

¹⁰⁵ Ivi, pp. 17 e 19.

loro inizialmente la giusta quantità, qualità e varietà di libri tra i quali scegliere, per far cominciare questo infinito viaggio di scoperta di sé e dell'altro, nella possibilità di lavorare nel rispetto delle sue capacità e necessità¹⁰⁶.

¹⁰⁶ A. Chambers, *Il lettore infinito*, cit., pp. 53 e 54.

Capitolo III

Una proposta didattica

III. 1 Il metodo in azione

A seguito dei primi due capitoli di questa tesi, esplicativi dei principi di fondo sui quali dovrebbe vertere l'educazione del futuro, si è giunti al terzo ed ultimo, che vorrebbe racchiudere in sé un esempio pratico di come si possano applicare nella reale vita scolastica.

Ovviamente quella presentata è solamente un'idea, la cui attuazione non sempre potrebbe avvenire, date le infinite variabili che un docente può incontrare in una classe giorno per giorno, nonostante tutte le premure adottate per svolgere il suo lavoro al meglio.

Tenendo presente che qualsiasi decisione presa potrebbe essere sempre passibile di modifica, ci sono, però, delle linee guida di cui ciascun insegnante può farsi forte per ottimizzare il suo lavoro e quello dei suoi allievi, suggerimenti che non riguardano tanto il programma da svolgere, ma il come svolgerlo a livello organizzativo.

Questi hanno un principio invero molto semplice: l'osservazione della classe e del suo livello fisiologico di attenzione, che, infatti, non è sempre uguale, benché possa essere allenato col tempo o stimolato.

Bisogna capire, dunque, come funziona il nostro cervello per poter progettare programmi annuali e lezioni, che favoriscano l'apprendimento assecondando il funzionamento del sistema cognitivo e impedendo la trasmissione di una quantità eccessiva di informazioni.

A tal fine è consigliabile l'adozione della lezione segmentata: una modalità di lezione, applicabile all'insegnamento di qualsiasi disciplina, che si fa forte dei principi finora enunciati riguardo all'apprendimento attivo, mutuato, a spirale e la zona di sviluppo prossimale. Essa sostanzialmente prevede la sua suddivisione in segmenti che

alternano momenti di spiegazione a momenti di lavoro pratico e verifica delle conoscenze acquisite¹⁰⁷.

Benché queste fasi possano cambiare a seconda del contesto e benché i tempi siano modificabili¹⁰⁸, la struttura prevede cinque fasi, diverse tra loro, compiute e brevi.

Innanzitutto, dopo l'ingresso in aula, il docente avvia la lezione (Preconoscenze) mostrando sicurezza nell'attività didattica che si sta per intraprendere. È molto utile per l'apprendimento attivare nella fase d'avvio le conoscenze pregresse, sollecitando la memoria a lungo termine: fondamentale è il richiamo a parole-chiave già note (magari attraverso uno schema riepilogativo o domande orali o scritte rivolte alla classe) per collocare poi le nuove conoscenze all'interno degli schemi concettuali esistenti. Proficua è anche l'anticipazione dei contenuti che saranno esposti, eventualmente attraverso una mappa concettuale che evidenzia i collegamenti tra i concetti. Analogamente vanno indicati gli obiettivi da conseguire, perché l'alunno apprende di più se è messo in condizione di conoscere cosa dovrà apprendere e la strada da percorrere.

Segue la lezione, il momento che presenta le conoscenze di maggior rilievo (Lezione). Solo in un secondo tempo si passa alle nozioni più complesse, ma alleggerendo le informazioni secondarie ed eventualmente semplificando (regolare il carico cognitivo).

L'obiettivo è quello di dare un quadro d'insieme dell'argomento: il docente seleziona le conoscenze importanti, le mette in relazione, le rappresenta in mappe concettuali, prestando attenzione alle modalità comunicative per attuare effettivamente un insegnamento inclusivo. È in questa parte centrale della lezione che si può inserire la lettura ad alta voce di alcuni brani di riferimento, qualora lo si sia programmato.

Quando l'attenzione degli studenti comincia a decrescere e necessita di essere stimolata, si passa alle pratiche laboratoriali, meglio se in forma collaborativa (in coppie o a gruppi), per verificare che i contenuti della lezione siano stati effettivamente compresi (Attività). L'insegnante ha modo di aiutare i ragazzi nel lavoro e di osservare

¹⁰⁷ D. Maknouz, *La lezione segmentata. Ritmata, varia, integrata*, Bologna, Zanichelli, 2021.

¹⁰⁸ Si pensi, per esempio, alle lezioni totalmente laboratoriali o quelle dedicate alla lettura personale o ad alta voce.

e descrivere le loro competenze in azione così da capire come proseguire sia nella stessa lezione sia in quella successiva.

Quando l'attenzione torna a salire, ci si dedica al *feedback* sull'attività svolta per controllare il percorso, approfondirlo e consolidarlo (Restituzione). L'obiettivo è quello di colmare le lacune e aiutare gli studenti a migliorarsi.

La conclusione deve aiutare lo studente a prendere piena consapevolezza di come sono cambiate le conoscenze pregresse e dello specifico vantaggio acquisitivo nella lezione (Conclusioni). Affinché la lezione abbia efficacia occorre che l'insegnante sappia: rimettere a fuoco gli aspetti essenziali, più rilevanti tra quelli appresi durante la lezione, i termini/concetti usati; fornire indicazioni e suggerimenti per consolidare gli apprendimenti, ricordare le nozioni e favorire integrazioni e ristrutturazioni a distanza di tempo (riuso); incoraggiare autonomia e strategie di studio personali.

III.1.2 Una proposta di lezione

Di seguito viene presentato un esempio di lezione segmentata all'interno della quale viene messo in atto l'approccio didattico di Chambers. La lezione, della durata di due ore presso una classe prima di una scuola secondaria di primo grado, è da inserire nel più ampio contesto di un'unità di apprendimento interdisciplinare di tipo tematico. In particolare, il tema è il rispetto dell'ambiente.

Questa scelta mira a sensibilizzare gli studenti, ormai non più bambini, su un argomento fondamentale per la nostra società globale, sotto differenti punti di vista, da quello scientifico a quello umano. Quest'ultimo permette di andare oltre il fenomeno in sé per interrogarsi su cosa si possa concretamente fare, come ci si debba effettivamente comportare per poter piantare buoni semi per il futuro del pianeta.

A tal fine, per quanto concerne l'insegnamento della lingua e letteratura italiana, si è proposta la lettura ad alta voce in classe de *L'uomo che piantava gli alberi* di Jean Giono; testo scelto sia per la sua brevità, che lo rendeva adatto alla sua lettura ad alta voce in una sola puntata (conta solamente una cinquantina di pagine), sia per il suo grado di complessità linguistica: non troppo marcata, più facilmente comprensibile da una classe all'interno della quale sono presenti persone dai *background* più diversi.

III.1.3 La lezione segmentata

<p>Il contesto</p>	<p>Argomento della lezione: <i>L'uomo che piantava gli alberi</i></p> <p>Contesto: lezione presente all'interno di un'unità di apprendimento interdisciplinare denominata <i>il rispetto dell'ambiente</i>.</p> <p>Classe: I secondaria di primo grado</p> <p>Tempo previsto: 100'</p> <p>Obiettivi formativi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascoltare, leggere e comprendere un testo • Riconoscere gli elementi strutturali e contenutistici caratteristici del testo in questione: cosa ci dicono? • Collaborare con i compagni condividendo impressioni sul testo di riferimento • Applicare tecniche di scrittura creativa per continuare ad elaborare i contenuti emersi dal confronto con il testo e far sì che gli insegnamenti da lui trasmessi vengano sedimentati <p>Strumenti necessari:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro <i>L'uomo che piantava gli alberi</i> (in possesso sia della docente sia degli studenti nella sua versione integrale). • Power Point della docente per la presentazione dell'opera e dell'autore.
<p>Preconoscenze</p> <p>Durata: 10 minuti</p>	<p>Verifica dello stato di conoscenza della classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si domanda agli studenti cosa si ricordano dalle lezioni precedenti al fine di favorire la concentrazione e un ingresso partecipativo all'interno della lezione. • Si procede con la creazione di uno schema ad albero alla lavagna nato dalla raccolta delle informazioni emerse

	<p>dagli studenti stessi; verrà successivamente inserito in una cartella salvata sul computer della classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduzione dell'argomento della lezione da parte della docente. • L'insegnante fornisce agli studenti indicazioni sulle attività da svolgere complementariamente alla lettura del testo: segnare sulla loro copia del libro le parti che non risultano chiare o anche solo le parole che non comprendono, le parti che sembrano significative. Viene, inoltre, chiesto agli studenti di fare attenzione a degli elementi formali o contenutistici ricorrenti all'interno del testo.
<p>Lezione Durata: 50 minuti</p>	<p>Per i primi 10 minuti di spiegazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura del Power Point della docente. • Presentazione dell'autore dal punto di vista biografico e artistico, soffermandosi sulla cronologia e sul contesto dell'opera. • Si sottolinea l'importanza di fornire elementi neutri, evitando quelli riguardanti il contenuto o la forma, al fine di non influenzare le menti degli studenti che ancora devono entrare in contatto con il testo. <p>Per i secondi 20 minuti di lezione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lettura di una prima parte (preceduta e seguita da un totale di 10 minuti di pausa per non appesantire troppo gli studenti: avranno la possibilità di ricaricarsi come meglio credono, sempre nel rispetto degli altri). <p>Per gli ultimi 20 minuti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lettura della parte conclusiva del libro <p>Attenzione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lettura dell'opera sarà collettiva, svolta non solo dalla

	<p>docente, ma a turno da tutti gli studenti, per mantenere sempre alto il livello di attenzione e coinvolgimento della classe.</p>
<p>Attività Durata: 10 minuti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I ragazzi sono invitati a raccogliere le loro idee e impressioni sulla base delle linee guida fornite dalla docente in sede di introduzione alla lettura e poi a condividerle con la classe. • Questa attività si svolgerà a piccoli gruppi in modo tale da stimolare la collaborazione tra gli studenti e una prima riorganizzazione dei contenuti; in seguito un rappresentante per gruppo farà da portavoce nel confronto che avverrà con gli altri membri della classe.
<p>Restituzione Durata: 10 minuti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La docente comincerà la discussione con «<i>Ditemi</i>, che impressione vi ha fatto questo testo?», rivolgendosi a tutto il gruppo ermeneutico; qualora la classe si dimostri timida, la docente può porre ulteriori domande al fine di sollecitare il gruppo al confronto. Esempi di tali domande potrebbero essere: «C'è qualcosa che non vi risulta chiaro?», «Vi è piaciuta la lettura?», «Come vi è sembrata?», «Avete notato qualche elemento che vi sembra ricorrente?». • Qualora la classe continui a dimostrarsi restia ad intervenire, la docente potrebbe scegliere il gruppo delegato a rispondere per primo alle domande (pratica da evitare o attuare il meno possibile, poiché depotenzia lo spirito di iniziativa degli studenti (anche se loro non se ne rendono conto). Tuttavia, si rivela necessaria per far proseguire la lezione nel caso in cui la classe proprio non riesca a partecipare

N. B.: può capitare che un atteggiamento simile possa essere segno di una mancanza di interesse della classe nei confronti dell'argomento. In alcuni casi la docente può decidere di cambiare percorso di lettura, ma non è sempre possibile o giusto assecondare gli interessi e i bisogni degli studenti: tutto dipende dalla condotta dei ragazzi e dalla ricorrenza di questo atteggiamento di disinteresse.

- A seguito di qualche intervento e sulla base degli stimoli ricevuti si potrà passare a domande più specifiche che mirino a spostare l'attenzione dello studente dalla sua impressione al motivo per cui questa impressione è stata formulata. Questo consente di ricostruire il processo di ricerca e analisi degli studenti. Si ricorda di evitare la domanda «perché?», soprattutto in una classe poco coraggiosa o laboriosa e optare per un neutro «Come lo sai?», «Come sei giunto a questa affermazione?»
- I ragazzi attraverso questa piccola serie di domande, confrontandosi gli uni con gli altri, su aspetti sia formali sia contenutistici, sotto l'attenta guida dell'insegnante, saranno arrivati alla costruzione del significato del libro: un significato del tutto loro, volendo incompleto, parziale, ma raggiunto attraverso un percorso autonomo, non preventivabile a priori: ogni classe è unica. Potrebbero insorgere innumerevoli spunti di riflessione da cui partire per ulteriori lezioni: sta all'insegnante tenere nota del percorso dei ragazzi per creare un percorso didattico sempre stimolante.
- La discussione si conclude con la domanda più importante cui darsi una risposta e che veramente sancisce il riconoscimento del libro come maestro di vita: «Cosa mi ha insegnato quest'opera?»

<p>Conclusione Durata: 5 minuti</p>	<ul style="list-style-type: none">• Alla fine del dialogo l'insegnante riprende la parola cercando di tirare le fila di quello che è emerso, sottolineando i concetti più importanti.• Prima di arrivare alla conclusione, la docente espone ai ragazzi le attività che si svolgeranno nella seguente lezione. In questo caso si proseguirà con la ricerca collettiva del significato delle parole sconosciute nel testo letto: l'obiettivo è quello di farli familiarizzare con il vocabolario e di redigerne uno di classe con i lemmi scoperti durante il percorso scolastico.• Infine, viene affidato ai ragazzi un compito di scrittura che li faccia riflettere ulteriormente sulla tematica trattata e, in particolare, permetta di applicare l'azione didattica concretamente nella vita quotidiana. <p>Il compito richiede di rispondere attraverso un breve testo espositivo alla domanda «Cosa posso fare io nel mio piccolo per aiutare il pianeta?».</p>
---	---

Conclusioni

In questa tesi è stata presentata una proposta didattica che ridia valore alla lett(erat)ura come fondamentale strumento di educazione civile, democratica e umana.

Prima sottolineando la validità del metodo ermeneutico, successivamente chiarendo come esso vada di pari passo con un'assidua pratica di lettura e, insieme, contribuiscano alla formazione linguistica, letteraria, culturale e umana di ogni individuo, si è giunti alla formulazione di una proposta di lezione segmentata nella quale entrambi sono stati idealmente messi in atto al fine della ri-creazione del significato di un'opera letteraria, la cui selezione è avvenuta per motivazioni etiche e tematiche, all'interno di un progetto didattico interdisciplinare.

Non si può non sottolineare un'ultima volta l'importanza di un'educazione che veda al centro il soggetto apprendente e non più il docente, in modo tale da sostituire la passiva frontalità del classico metodo di insegnamento con l'attiva collaborazione tipica di questo approccio rinnovato.

La scuola ha il compito di risollevarle le sorti di un paese i cui livelli di analfabetismo sono tra i più alti dei paesi occidentali. Per farlo cambiare abito è necessario; il rischio, altrimenti, è il crollo dell'istituzione scolastica insieme a quello della nostra società.

Certamente con l'avvento dei nuovi media la scuola non può più definirsi unica detentrica del sapere, motivo per cui parte del suo valore le è stato sottratto. Tuttavia, in una società sempre più complessa, frenetica, disordinata, il suo compito è ora più che mai necessario per fornire ai futuri cittadini i giusti strumenti per riuscire a muoversi con consapevolezza e critica in questo marasma: non si insegna più tanto per conoscenze quanto per competenze, infatti.

L'educazione letteraria di oggi mira, infine, a formare lettori, perché la scuola deve recuperare la missione che la letteratura ebbe sin dalla sua nascita orale: educare l'uomo come essere vivente, membro di una società, ospite di questo pianeta.

Nell'ottica di un'educazione democratica e civile che abbia nell'ascolto e nel rispetto dell'altro i due pilastri portanti, una didattica impositiva e deduttiva sarebbe un controsenso; ecco perché la scuola di oggi davvero deve ritenersi una riserva indiana nella quale continuare a coltivare valori umani oramai quasi completamente perduti,

tra i quali si annoverano primariamente i due sopracitati, che si sviluppano profondamente attraverso l'interazione e il dialogo con il testo letterario.

Il docente, intellettuale e consigliere, non ha che il compito di far capire ai propri studenti che la letteratura è lo specchio della vita e che la lettura è lo strumento più potente di cui una persona possa appropriarsi: fonte di inesauribile conoscenza che può portare con sé sempre, per sempre e ovunque. E se anche uno solo degli attuali studenti capirà questa cosa, veramente si sarà fatto del mondo un posto migliore di quello attuale.

Bibliografia e sitografia

- Bandini E., *Da Wikipedia all'e-reader: scuola e letteratura digitale*, in *Insegnare letteratura nell'era digitale*, F. Riva (a cura di), Pisa, Edizioni ETS, 2017, p. 86.
- Batini F., *Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad alta voce*, in *I quaderni della ricerca, Imparare dalla lettura*, S. Giusti e F. Batini (a cura di), n. 5, Torino, Loescher, pp. 43-60.
- Bertolini C., Toti G., D'Autilia B., *Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti*, Centro per il Libro e per la Lettura, Effetti di Lettura, vol. 1, n.1, giugno 2022.
- Carmina C., *Letteratura e multimedialità: idee e risorse per una nuova didattica*, in Riva F. (a cura di), *Insegnare letteratura nell'era digitale*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, pp. 22-25
- Chambers A., *Il piacere di leggere e come non ucciderlo, come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, Casale Monferrato, Edizioni Sonda srl, 2000.
- Chambers A., *Il lettore infinito, educare alla lettura tra ragione ed emozioni*, a cura di Gabriella Zucchini, Modena, edizioni Equilibri, 2015.
- Cignetti L., Demartini S., Cornara S., Viale M., *Didattica dell'italiano come lingua prima*, Bologna, Il Mulino, 2022, pp. 173-183.
- Compagnoni E.– Pregreffi V., *Di tutti i colori, educare all'identità e all'intercultura nella scuola multietnica e dell'autonomia*, Bari, Edizioni la meridiana, 2001.
- D'Aguanno D., *Insegnare l'italiano scritto, Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Roma, Carocci editore, 2019.
- Dettori G. F., *Formare gli insegnanti, a partire dalle considerazioni degli studenti sulla qualità della didattica*, in *Pedagogia oggi*, n.1, 30 giugno 2022, pp. 101-110.
- Falchetto B., *Allenare all'esperienza testuale. Per una didattica delle azioni e degli effetti di lettura*, in *Quaderni della Ricerca*, n.26, Torino, Loescher editore, 2015, pp. 15- 21.
- Favaro G., *Il mondo in classe, Dall'accoglienza all'integrazione dei bambini stranieri a scuola*, Brescia, Nicola Milano Editore, 2000.
- Ferrari M., *L'analisi pedagogica nella formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana: una questione irrisolta*, in *Pedagogia oggi*, n.1, 30 giugno 2022, pp. 18-25.

- Giovannetti P. (a cura di), *La letteratura in cui viviamo, Saggi e interventi sulle competenze letterarie*, in *Quaderni della Ricerca*, n. 26, Torino, Loescher, 2015, Introduzione, pp. 5-11.
- Giusti S., *L'esperienza della lettura*, in *I quaderni della ricerca, Imparare dalla lettura*, S. Giusti e F. Batini (a cura di), n. 5, Torino, Loescher, pp. 7-17.
- Giusti S., *"Più forte di me". La letteratura come risorsa per la vita*, una conversazione con Marielle Macé, in *I quaderni della ricerca, Imparare dalla lettura*, S. Giusti e F. Batini (a cura di), n. 5, Torino, Loescher, pp. 85- 105.
- Giusti M., *Una scuola tante culture, un percorso di autoformazione interculturale*, Firenze, Fatatrac, 1996, pp. 36-52.
- Jedlowski P., *Il piacere del racconto*, in *I quaderni della ricerca, Imparare dalla lettura*, S. Giusti e F. Batini (a cura di), n. 5, Torino, Loescher, pp. 19-28.
- Luperini R., *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2013.
- Mantovani G., *Aprire la mente su mondi lontani e vicini: L'India, per esempio*, in *I quaderni della ricerca, Imparare dalla lettura*, S. Giusti e F. Batini (a cura di), n. 5, Torino, Loescher, pp. 61- 69.
- Maknouz D., *La lezione segmentata. Ritmata, varia, integrata*, Bologna, Zanichelli, 2021.
- Olini L., *Leggere in classe*, in *Letteratura e Potere/Poteri*, Atti del XXIV Congresso dell'ADI, Catania, 23-25 settembre 2021, Andrea Manganaro, Giuseppe Traina, Carmelo Tramontata (a cura di), Roma, Adi editore 2023.
- L. Olini e S. Tatti (a cura di), *La giornata di un lettore, un progetto di educazione alla lettura dell'Associazione degli Italianisti e del Centro per il Libro e la Lettura*, in *I Quaderni della Ricerca*, n. 56, Torino, Loescher.
- Ongini V., *Grammatica dell'integrazione, Italiani e stranieri a scuola insieme*, Bari, Editori Laterza 2019.
- Palazzolo G., *Leggere e scrivere ai tempi del web: lo strano caso del manuale di letteratura*, in *Insegnare la letteratura nell'era digitale*, F. Riva (a cura di), Pisa, Edizioni ETS, 2017, p. 55.
- Riva F. (a cura di), *Insegnare letteratura nell'era digitale*, Pisa, Edizioni ETS, 2017.
- Smorti A. e Fioretti C., *La lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita*, in *I quaderni della ricerca, Imparare dalla lettura*, S. Giusti e F. Batini (a cura di), n. 5, Torino, Loescher, pp. 29- 42.

- Tonelli N., *Perché narrando il duol si disacerba: virtù terapeutiche della letteratura*, in *I quaderni della ricerca, Imparare dalla lettura*, S. Giusti e F. Batini (a cura di), n. 5, Torino, Loescher, pp. 71- 83.
- Wolf M., Barzillai M., *L'importanza della lettura profonda, Che cosa servirà alla prossima generazione per leggere in modo riflessivo, sia su carta che online?*, Biblioteche oggi, Trends, dicembre 2015, pp. 34- 39.
- <https://insegnareindigitale.zanichelli.it/35-tracce-di-lezioni-segmentate>.