

Simone Giusti

## INSEGNARE CON LA LETTERATURA \*

### 0. Premessa personale

Mi capita, da laureato in lettere e dottore di ricerca in italianistica, da insegnante di italiano, storia e geografia, di guardare con invidia gli insegnanti della scuola primaria, maestri e maestre, laureati in pedagogia, mentre insegnano ai loro alunni a scrivere poesie, a leggerle, recitarle, impararle a memoria; e insegnano canzoni, cantano anche, e scrivono racconti, leggono fiabe, miti, pagine di diario. Addirittura, in alcune scuole gli alunni e le alunne frequentano assiduamente delle biblioteche colorate in cui è possibile prendersi il tempo di scegliere un libro, di saggiarne le qualità, di godersene gli effetti. E poi ci sono gli altri, gli insegnanti delle superiori – la scuola secondaria di secondo grado – dove finalmente, anche se con fatica e frustrazione, si può praticare un insegnamento meno eclettico, che può permettersi la serietà dei classici e dare per scontata la frequentazione dei grandi autori della letteratura italiana, prima in ordine sparso, attraverso un approccio basato sui generi letterari, e poi, finalmente, in ordine serrato, grazie al percorso di storia della letteratura.

Così, preso in mezzo tra una visione ludica e strumentale della letteratura e una visione storica e culturale della stessa, all'insegnante di italiano delle scuole secondarie di primo grado pare non rimanga che contrabbandare un po' di letteratura all'interno di un curriculum che di fatto sembrerebbe non prevederla. Eppure l'insegnante di italiano della scuola secondaria di primo grado sa di avere il compito di traghettare gli alunni dalla fine dell'infanzia alla piena adolescenza, accompagnandoli alla scoperta di un'identità fluida, composita, sempre più influenzata da quell'immaginario mediatico che della letteratura conosce e usa le funzioni, gli strumenti e le tecniche più raffinate. Non è la scuola stessa – il Ministero – a chiedere all'insegnante di italiano di farsi carico non solo del lavoro sulle competenze linguistiche ma anche della crescita della persona, della sua educazione, delle sue “competenze di cittadinanza”?

È a partire da questo contesto e riagganciandomi alla tradizione didattica di Gianni Rodari, il quale ha sostenuto con forza fin dai primi anni Settanta l'idea che attraverso le storie fosse possibile sviluppare la creatività dei bambini, che intendo sostenere che con una didattica dell'italiano fondata sull'utilizzo degli strumenti propri della letteratura sia davvero possibile contribuire in modo determinante allo sviluppo di competenze linguistiche, di competenze sociali e di competenze di orientamento durante i tre anni della scuola secondaria di primo grado.

### 1. Alcune idee consolidate

Il dibattito sul ruolo dell'insegnante di italiano e sulla funzione della letteratura è in corso da circa quarant'anni, quasi cinquanta ormai, se risaliamo all'eretica *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana. È un dibattito per lunghi tratti monotono, che tende a rianimarsi in corrispondenza della minaccia di una riforma (la scuola media del 1979, i piani di studio della Commissione Brocca del 1991-1992, la riforma del reclutamento e l'istituzione delle SSIS nel 2000, la riforma Moratti del 2003 e la successiva ridefinizione dell'obbligo di istruzione e delle indicazioni nazionali per la scuola del primo ciclo del 2007, le nuove indicazioni per il secondo grado, ancora in via di definizione alla fine del 2010) e che vede spesso contrapposte alcune idee

---

\* La stesura della relazione ha coinciso, nei tempi e negli argomenti trattati, con la scrittura di un libro intitolato, appunto, *Insegnare con la letteratura. La didattica dell'italiano nella scuola secondaria di primo grado*, in corso di stampa per l'editore Zanichelli di Bologna. Per molti tratti i due testi si sovrappongono, contaminandosi a vicenda. Per approfondimenti teorici e per ulteriori sviluppi delle idee espresse di seguito rinvio alla lettura del volume.

consolidatesi tra la fine degli anni Settanta e la metà degli anni Ottanta del Novecento, e ancora oggi riaffioranti nei discorsi degli esperti di didattica della lingua e della letteratura italiana.

### 1.1 Educazione linguistica vs. educazione letteraria

Innanzitutto, risale alla metà degli anni Settanta l'idea che l'educazione linguistica e l'educazione letteraria siano due ambiti distinti, cui corrispondono specifiche finalità, metodi e strumenti. È un'idea che nasce dalla lezione di don Lorenzo Milani e dal lavoro della scuola linguistica di Tullio De Mauro, e trova una prima espressione compiuta nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, un testo collettivo scritto e pubblicato nel 1975 allo scopo di definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica. Dopo oltre un secolo di uso e abuso della letteratura, con le *Dieci tesi* si esprime finalmente un netto rifiuto dell'assunzione dei testi letterari come modelli linguistici, segnando una linea di confine tra il dominio dell'educazione linguistica e quello dell'educazione letteraria, interpretata come una "sottocomponente" dell'educazione linguistica, "dal momento che – scrive la linguista Cristina Lavinio – solo sul terreno dell'educazione linguistica è possibile acquisire gli strumenti di base anche per una buona educazione letteraria (la quale, a sua volta, finisce per rafforzare la stessa educazione linguistica)". L'idea che l'educazione linguistica sia preliminare all'educazione letteraria e indipendente dall'utilizzo della letteratura e dei suoi strumenti si è poi rafforzata con il passare del tempo e con l'evolversi della ricerca applicata nei settori della glottodidattica e della stessa didattica della letteratura, che ha in gran parte condiviso il fatto che lo sviluppo delle competenze specificamente letterarie fosse un compito della scuola secondaria di secondo grado, e in particolare del triennio conclusivo.

A partire dalla metà degli anni Settanta, infatti, gli studiosi di letteratura hanno iniziato a occuparsi di didattica cercando di seguire i linguisti sul loro terreno e muovendosi a partire dall'idea che lo studio della letteratura consista nell'analisi dei testi letterari, da compiersi con procedure e strumenti idonei da parte di esperti dell'interpretazione. Intorno a quest'idea si è sviluppato gran parte del dibattito per due decenni. Dopo una dura lotta tra i cosiddetti "tecnocrati" – così definiti dai loro detrattori – e i sostenitori di un approccio critico e storico, negli anni Novanta si è imposto un approccio che viene definito ermeneutico, centrato non più sul testo inteso come oggetto da analizzare ma sul dialogo tra testo e lettore. Rimane il fatto che il testo letterario – integrale o antologizzato, più o meno canonico – è ancora oggi indiscutibilmente al centro dell'educazione letteraria. Gran parte del lavoro di ricerca svolto durante gli ultimi venti anni nell'ambito della didattica della letteratura si concentra proprio sui criteri di scelta dei testi, sulle procedure di analisi, sull'organizzazione dei testi all'interno di percorsi didattici (per generi, temi, autori, ecc.), sull'analisi dei testi.

### 1.2 La centralità del testo (letterario)

Per districarci nella complesso e articolato dibattito cominciamo col ricordare che tradizionalmente la parola *testo* è correlata alla scrittura e indica una successione fissa di significati grafici che sono portatori di significati semantici (è la definizione data da Cesare Segre in un suo celeberrimo libro sull'argomento). Negli anni Settanta la linguistica testuale ha imposto una nuova definizione, molto più ampia e non sempre accettata dal senso comune e dagli stessi letterati. Per i linguisti – e quindi per coloro che si occupano di educazione linguistica – oggi il testo è qualunque messaggio o, più precisamente, "enunciato", dotato di senso compiuto e autosufficiente, scritto o orale, formale o informale. È un *testo* una poesia, un romanzo, un articolo di giornale, un servizio televisivo, una canzone, una conversazione. In questo stesso ambito di ricerca, a partire dall'analisi della funzione del testo, del soggetto trattato e della sua organizzazione, è nata la classificazione delle tipologie testuali in testi narrativi, descrittivi, argomentativi, espositivi e regolativi. Come si può osservare, il testo letterario non rientra in questa tassonomia fondamentale, che non tocca il problema della "letterarietà".

Intanto, eredi della tradizione filologica e di una didattica basata sulla spiegazione del testo, rafforzati dalle ricerche della semiologia e della linguistica strutturale, negli stessi anni Settanta anche gli studiosi di letteratura avanzano proposte didattiche e teoriche fondate sul testo – stavolta letterario – inteso come un oggetto dotato di proprietà foniche, tematiche, simboliche, metriche, ecc., da analizzare con specifici strumenti di lavoro.

Il testo letterario, dunque, agli inizi del dibattito sull'educazione letteraria, viene definito un "prodotto linguistico concepito a fini estetici, e suscettibile di essere analizzato nelle sue proprietà specifiche" (Bertinetto e Ossola, 1976), che si distingue dal testo non letterario principalmente per la sua intenzionalità estetica, o, per utilizzare il linguaggio della linguistica strutturale, per la sua funzione poetica. Oggi, dopo aver attraversato le teorie ermeneutiche e decostruzioniste, per molta parte della teoria letteraria potremmo dire che è letterario ciò che è recepito come tale nel contesto di una determinata cultura. È interessante a questo proposito la definizione di competenza letteraria riportata in un manuale di didattica dell'italiano: quell'insieme di conoscenze e di capacità che consentirebbero di dare giudizi di letterarietà o non letterarietà di un testo, oltre che di individuare e comprendere le caratteristiche della lingua letteraria.

In ambito anglosassone si afferma intanto, negli stessi anni Settanta, la classificazione che distingue i testi finzionali dai testi non finzionali, i testi poetici dai testi in prosa. I testi poetici e i testi di finzione sono ad esempio considerati di diritto dei testi letterari dal *Bullock Report* del 1975: *A language for life*, una monumentale inchiesta sull'insegnamento e l'apprendimento della lingua inglese condotta da una commissione governativa nel Regno Unito. Ma anche in questo caso si tratta di una classificazione discutibile e ampiamente discussa, e sostanzialmente poco utilizzata nel dibattito italiano, nonostante abbia dato spunto a riflessioni davvero notevoli sul modello della comunicazione letteraria e sul rapporto tra lettore, testo e mondo possibile.

### **1.3 La comprensione come processo di elaborazione delle informazioni e la separazione della comprensione dall'interpretazione**

Alla centralità del testo – letterario o non letterario che sia – corrisponde nella nostra scuola una focalizzazione sul processo di comprensione della lettura, elemento fondamentale della padronanza linguistica, oggi divenuto uno degli scopi fondamentali del processo educativo come dimostra l'introduzione della cosiddetta "prova nazionale": un test standardizzato teso a verificare le capacità di comprensione della lettura di testi narrativi e espositivi, e le conoscenze grammaticali conseguite in corrispondenza dell'esame di stato.

Si tratta di un modello apparentemente funzionale a confermare una suddivisione del lavoro e dei compiti tra l'educazione linguistica, che si occuperebbe proprio dell'allenamento e della verifica delle capacità di comprensione, da svolgersi su testi appartenenti a varie tipologie e senza preoccuparsi della "letterarietà", e l'educazione letteraria, dedita allo sviluppo delle capacità di interpretazione dei testi letterari. Questa articolazione trova una corrispondenza nelle scelte curriculari degli anni Ottanta e Novanta, quando si è deciso di riservare all'educazione linguistica tutto il primo ciclo, all'educazione linguistica e ai rudimenti di educazione letteraria il primo biennio della scuola superiore, all'educazione letteraria e all'educazione linguistica (messa stavolta in secondo piano), il triennio conclusivo.

La dicotomia lingua/letteratura, che ha un'origine politico-culturale, trova quindi un fondamento scientifico in entrambi i settori disciplinari – la linguistica e l'italianistica – nel cui ambito vengono individuate teorie utili a sostenere il ruolo delle rispettive discipline nell'agone della didattica. Alla linguistica sembra spettare – come dimostra l'approccio cognitivo – il lavoro sulla comprensione; agli studiosi di letteratura italiana, sulla base delle indicazioni fondamentali dell'ermeneutica filosofica, è riservato il dominio dell'interpretazione.

Per entrambe le discipline sembra ragionevole, da due punti di vista radicalmente diversi, dedicarsi con i propri strumenti a due attività sostanzialmente distinte, anche se poi sintetizzate nel lavoro di una singola persona: sviluppare la capacità di comprensione della lettura di testi di vario

tipo; sviluppare, in coloro che sono in grado di comprendere i testi di vario tipo, la capacità di interpretazione dei testi letterari.

Da una parte abbiamo un modello fondato sull'idea che la comprensione abbia sede nel cervello, il quale sarebbe concepito come un computer in grado elaborare le informazioni, dall'altra un modello sostanzialmente disinteressato alle teorie della mente, basato sulla centralità del linguaggio come *medium* dell'esperienza umana e sulla storicità della comprensione.

Da una parte si lavora con strumenti in grado di misurare se una persona è in grado di capire un determinato testo, dall'altra si lavora con strumenti dialogici e storici, utili a sviluppare la capacità di dare un significato a un codice culturale, a uno stile, a un genere letterario. È una dicotomia che può essere fedelmente rappresentata dalla prova nazionale dell'esame di stato di scuola secondaria di primo grado e dall'analisi del testo dell'esame di stato del secondo grado.

## **2. Le lezioni della sociologia, della psicologia, della pedagogia, delle neuroscienze, della linguistica e della letteratura: alcuni aggiustamenti necessari**

Per uscire da quest'impasse, e per consentire all'insegnante di italiano della scuola secondaria di primo grado di mettere a frutto le potenzialità della letteratura anche nell'educazione linguistica, occorre ripartire da qui, dai modelli e dagli strumenti messi a disposizione dalle scienze umane, le quali, supportate da importanti ricerche condotte dalle neuroscienze, ci possono aiutare a rivedere alcune idee sulla didattica dell'italiano e ci forniscono strumenti concettuali e pratici per rendere le nostre azioni didattiche più efficaci e tra loro congruenti.

### **2.1 Testi letterari come testi narrativi**

Riprendiamo il ragionamento dalla questione della natura del testo letterario, l'oggetto didattico di cui dovrebbe disporre l'insegnante di italiano grazie all'antologia e agli strumenti didattici messi a disposizione dalla scuola.

Tzvetan Todorov, uno dei massimi esponenti delle teorie strutturaliste che in passato hanno sostenuto la specificità del linguaggio poetico e del testo letterario, di recente, parlando proprio di didattica della letteratura, ha dichiarato che la vera frontiera non è tra testo di finzione e testo argomentativo, ma tra testo narrativo e testo argomentativo, riprendendo la classificazione elaborata da Jerome Bruner, lo psicologo americano che per primo ha dato un valido fondamento scientifico all'esistenza di due distinte modalità di pensiero: il pensiero logico-scientifico o paradigmatico, che si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica, e il pensiero narrativo, che si occupa del particolare, delle intenzioni e delle azioni dell'uomo, delle vicissitudini e dei risultati. Il testo letterario, sulla scorta delle indicazioni di Wolfgang Iser, sarebbe per Bruner un testo narrativo in grado di stimolare l'immaginazione del lettore, innescando delle rappresentazioni del significato nella sua mente. Più esattamente, "un testo che mira ad innescare e a guidare una ricerca di significati all'interno di uno spettro di significati possibili". Questa caratteristica – riscontrabile in alcune caratteristiche specifiche del testo – è definita da Bruner *coniuntivizzazione* della realtà: la proprietà di rendere la realtà in modo incerto, aperto alle diverse possibilità, lasciando spazio al lettore e alla sua capacità di identificazione.

Senza addentrarci troppo in questa sede nelle argomentazioni dello psicologo americano, è importante essere consapevoli del fatto che, a partire dagli anni Ottanta del Novecento, per un complesso sistema di *convergenze* – per usare il titolo di un recentissimo libro di Remo Ceserani sull'argomento – diverse discipline hanno cominciato a interessarsi agli effetti della fruizione della lettura dei testi letterari in quanto narrazioni di storie, con risultati importanti per la teoria letteraria e, soprattutto, per la didattica della lingua e della letteratura, che sull'utilizzo di testi comunque si fonda. Si è così consolidata quest'idea che il testo letterario sia innanzitutto un testo narrativo, cioè un racconto, un potente strumento cognitivo e culturale col quale è possibile dare un senso alle azioni e alle intenzioni umane, ma anche costruire e esplorare mondi possibili, negoziare il proprio ruolo sociale e la propria identità.

## 2.2 La comprensione è un processo di costruzione di significati che rimette ogni volta in discussione la visione di sé e del mondo

Oltre ad agire sul concetto di letterarietà, questa recente tradizione di studi mette in crisi la nostra idea di comprensione come elaborazione delle informazioni ricevute. Per la psicologia culturale, ad esempio, la comprensione è un'azione di costruzione (o, meglio, di co-costruzione) di significati che non sono mai "dati". Il bambino, fin dai primi mesi di vita, sarebbe spinto all'acquisizione del linguaggio dal bisogno di costruire significati narrativi, ovvero dal bisogno di assegnare un'intenzione, una direzione, un senso alle azioni umane che vengono compiute nell'ambiente circostante.

Anche i neuroscienziati sembrano confermare, con le loro ricerche, questa posizione. Il linguaggio umano potrebbe trarre origine da un sistema – automatico e inconscio – dedicato al riconoscimento delle azioni. È il cosiddetto *sistema specchio*, un complesso di neuroni che sono ritenuti in grado di *imitare* le azioni umane, poiché si attivano "riflettendo" le azioni degli altri. Significa che se noi osserviamo una persona che afferra un oggetto, nel nostro cervello si attiva un neurone che corrisponde esattamente a quell'azione. La cosa interessante è che i neuroni motori e i neuroni specchio sono mappati nel cervello sulla base delle intenzioni dell'azione: esistono cioè dei "neuroni-afferrare", "neuroni-strappare", "neuroni-tenere", "neuroni-lasciare" e così via. Non è la stessa cosa prendere una tazza per bere, oppure prendere una tazza per lavarla. Le azioni vengono lette nel contesto, e il nostro cervello attribuisce loro un significato in modo automatico e inconscio, imitativo. La stessa cosa accade per le emozioni, che sarebbero lette dal cervello attraverso la loro "rappresentazione" nei tratti del volto, nella postura, nella mimica. Edgar Allan Poe nel suo racconto poliziesco *La lettera rubata* fa descrivere questa esperienza a Auguste Dupin, il quale così illustra una delle sue tecniche investigative: "Quando voglio sapere fino a che punto qualcuno è attento o è stupido, fino a che punto è buono o cattivo, o quali sono i suoi pensieri in quel momento, atteggio l'espressione del mio viso sull'espressione del suo, il più esattamente possibile, e aspetto di sapere quali pensieri o quali sentimenti nasceranno in me, nella mente o nel cuore, per corrispondere all'espressione!".

Il medesimo meccanismo, infine, sarebbe alla base del processo di comprensione dei racconti, siano essi letti o ascoltati. Quando sentiamo parlare di un'azione, la osserviamo o ne leggiamo una descrizione, nel nostro cervello si attivano gli stessi circuiti specchio, che sembrano perciò avere un ruolo chiave nel rappresentare mentalmente le azioni, sia che le si osservi, sia che le si evochi mediante una rappresentazione linguistica. Ancora più esplicito è il linguista George Lakoff, il quale sostiene, a partire dalle stesse premesse dei neuroscienziati, che l'immaginare e l'agire usano in gran parte la stessa struttura neurale, la quale entra in funzione sia quando viviamo una narrazione, sia quando vediamo qualcun altro vivere quella narrazione, nella vita reale o in TV, o come quando leggiamo un romanzo. "È questo – egli sostiene – che rende la letteratura e le arti significative".

Da qui deriva la grande responsabilità delle agenzie narrative – la TV in testa – che con le loro narrazioni mettono in movimento il cervello di milioni di persone, costrette ad apprendere, ad esempio, le intenzioni dei comportamenti violenti, i loro schemi, i loro movimenti e le loro emozioni.

Queste idee danno nuove responsabilità alla scuola in quanto luogo di interazione nel quale vengono scambiate narrazioni e costruiti significati. Quando un docente – a qualsiasi materia appartenga – usa un determinato linguaggio, racconta, usa metafore per definire un fenomeno, un comportamento o una persona, sappiamo che sta contribuendo a modificare la mente, il corpo e la cultura, poiché il linguaggio è allo stesso tempo intersoggettivo, culturale (perché presente solo nelle interazioni tra le persone), e incorporato, nel senso che esso si trova nel cervello e, attraverso di esso, in tutto il corpo.

## 2.3 La fruizione di testi narrativi contribuisce ad allenare competenze trasversali

Possiamo fare ancora un passo avanti grazie alle ricerche condotte da alcuni psicologi nordamericani sul rapporto tra l'esposizione alla finzione narrativa e la capacità di sentire per estensione le emozioni di un'altra persona (empatia). In particolare, la simulazione dell'esperienza sociale offerta dalle narrazioni letterarie ci allenerrebbe a estendere la nostra comprensione sulle altre persone, a incarnare e a capire le loro convinzioni e le loro emozioni, e infine a capire noi stessi.

In Italia sono le ricerche della pedagogia sperimentale e della psicologia culturale a stabilire una relazione tra l'attività narrativa messa in moto dalla fruizione o dalla produzione di testi narrativi e l'incremento di quelle che vengono definite *life skills* o anche competenze trasversali. Con la narrazione, dunque, è possibile allenare la propria capacità di dare un senso all'esperienza, di esercitare delle previsioni sul futuro e di progettare, di aumentare la percezione di controllo sulla realtà, di tenere insieme i diversi aspetti della nostra identità. Su queste basi è stata ad esempio costruita una metodologia di orientamento formativo, che prende il nome di orientamento narrativo, la quale lavora con strumenti narrativi, nelle classi, per sviluppare quelle competenze di auto-orientamento che sono alle fondamenta della capacità di agire delle persone (agentività).

## **2.4 La narrazione come interazione: mettere in comune una storia**

Infine, il punto vista della sociologia della vita quotidiana ci aiuta a rilevare l'aspetto relazionale della narrazione, che è innanzitutto un'interazione tra due o più interlocutori che mettono in comune una storia. Questo aspetto, molto evidente nelle narrazioni quotidiane, potrebbe apparire irrilevante a coloro che applicano alla fruizione letteraria un modello comunicativo di tipo trasmissivo, basato, ad esempio, sul tradizionale schema che vede il testo come un intermediario tra il mittente e il destinatario. Ma noi sappiamo che la lettura comporta invece il coinvolgimento emotivo, fisico e cognitivo del lettore, il cui processo di comprensione è un processo costruttivo che produce significati, i quali, peraltro, mettono in discussione la memoria stessa del lettore, e quindi – lo abbiamo già ripetuto – la sua visione di sé e del mondo.

Nelle narrazioni quotidiane, comunque, è evidente come anche il contenuto delle storie narrate dipenda proprio dall'interlocutore. Ciascuno di noi, infatti, racconta sulla base degli interlocutori coi quali entra in relazione. Non raccontiamo tutto a tutti. Come narratori dipendiamo dagli altri, i quali possono decidere di prestarci ascolto in un certo modo piuttosto che in un altro, aprendo varchi più o meno grandi ai nostri racconti. Anche i ragazzi, a scuola, non raccontano tutto a tutti. Né tantomeno sono disposti a farsi raccontare qualsiasi cosa da chicchessia. Le storie per essere davvero narrate devono essere messe in comune, e per mettere in comune qualcosa occorre essere almeno in due.

## **3. Quali conseguenze sull'insegnamento dell'italiano?**

Partiamo dall'ultima affermazione per cercare di capire come queste idee consegnino agli insegnanti di italiano una certa responsabilità e, soprattutto, l'opportunità di utilizzare con metodo e intenzionalmente i loro potenti strumenti di lavoro: brani di romanzi e racconti di diverso genere (autobiografici, di formazione, polizieschi, fantascientifici...), poesie, brani di commedie o tragedie, fiabe, favole, leggende, miti, ma anche cronache, non fiction novel e poi, cambiando semplicemente il mezzo di comunicazione, radiocronache, sceneggiature, articoli di cronaca, reportage, telegiornali, ecc.

### **3.1 L'insegnante come interlocutore affidabile, la classe come comunità narrativa**

Se l'interlocutore è davvero al fondamento dell'attività narrativa, e se davvero l'attività narrativa è così importante per lo sviluppo di competenze per la vita, occorre pensare al ruolo dell'insegnante come interlocutore affidabile: un professionista in grado di sollecitare intenzionalmente – attraverso il suo modo di ascoltare e di dialogare, di leggere ad alta voce, attraverso la scelta delle storie da mettere in comune – la fruizione e la produzione di racconti. Senza un interlocutore affidabile non sarebbe possibile costruire quella che Paolo Jedlowski

definisce una comunità narrativa: un gruppo di persone che attraverso la condivisione di pratiche narrative mettono in comune delle storie. La comunità narrativa è a mio avviso il presupposto perché un giorno possa nascere una comunità ermeneutica, ovvero una comunità di interpreti capaci – come ha auspicato Romano Luperini – di attribuire un significato a un'opera letteraria, e, vista la plurivocità dell'opera, di dialogare con gli altri e di negoziare il significato, col contributo del docente, che in questo caso – siamo nella scuola secondaria di secondo grado – si presenta come “un uomo di cultura umanistica esperto di letteratura” (sono parole di Luperini) in grado di rappresentare anche l'autorità che “designa e delimita il campo interpretativo e definisce, raccogliendo anche i diversi contributi degli studenti, il ventaglio dei diversi significati possibili di un testo, il suo valore, la sua eventuale attualità”.

L'insegnante-interlocutore della scuola dell'obbligo differisce dunque dal docente-mediatore della scuola del secondo ciclo perché è chiamato a mediare non tanto tra le diverse interpretazioni, quanto, semmai, tra il lettore come produttore di significati e il testo come strumento in grado di stimolare la produzione di significati, cercando di mettere entrambi in funzione, di attivarne le potenzialità creative.

### 3.2 La scelta dei testi equivale alla scelta degli ambienti di apprendimento

Sono proprio le storie, poi, che una volta immesse nella comunità contribuiscono alla costruzione della sua cultura, dei suoi quadri di valori. Non è stato forse così che la scuola italiana ha tentato di costruire il senso di appartenenza alla nazione? Attraverso una storia fatta a sua volta di tante piccole storie. Ma se è vero – come sono fermamente convinto – che quel progetto narrativo di invenzione di una tradizione nazionale non è più percorribile, come vedremo in seguito, credo sia invece possibile recuperare da quell'esperienza didattica la consapevolezza della potenza delle storie, che possono essere considerate dei veri e propri *ambienti di apprendimento* all'interno dei quali gli alunni e le alunne compiono – simulandole – delle esperienze che ogni volta rimettono in discussione la visione del mondo e di sé stessi.

Non è il caso di approfondire troppo l'argomento in questa sede, ma può essere utile condividere qualche informazione sul cosiddetto *storytelling*, l'approccio narrativo applicato alla comunicazione aziendale e politica, al management e all'intrattenimento.

Per i politologi è piuttosto chiaro come da oltre trent'anni – all'incirca dalla prima campagna presidenziale di Ronald Reagan e dal pontificato di Karol Wojtyła – i conservatori abbiano non solo vinto le elezioni ma cambiato profondamente la stessa cultura politica attraverso l'utilizzo dell'approccio narrativo. Il primo politico progressista a utilizzare il medesimo impianto dei suoi predecessori conservatori è stato Barak Obama, il quale ha iniziato la carriera politica con un'autobiografia e ha centrato la campagna elettorale su uno schema di storia analogo a quello usato da Bush durante il secondo mandato. Mentre Bush raccontava di essere un uomo fortunato (figlio del presidente degli Stati Uniti) caduto in disgrazia per la sua debolezza ma poi, grazie alle sue proprie forze, rinato (e divenuto anch'egli presidente degli Stati Uniti), Obama ha raccontato di appartenere a un popolo fortunato (il popolo africano), caduto in disgrazia per la riduzione in schiavitù, ma poi rinato grazie alle proprie forze. Lui, Obama, si è rappresentato come l'uomo in grado di compiere l'ultimo passo di questo cammino di redenzione non più individuale (come quella di Bush) ma collettiva. Ecco, dal punto di vista tecnico, una volta individuato uno schema di storia, tutte le azioni comunicative devono tendere a confermarlo e rafforzarlo nella mente delle persone, che ogni volta che vedono o ascoltano il “candidato” devono collocarlo – come se fosse un personaggio – all'interno di quella storia.

Senza insistere troppo su un argomento che rischia di portarci fuori strada, mi preme tuttavia fare un altro esempio più vicino al mondo della scuola. Supponiamo che un giorno i mezzi di comunicazione comincino a raccontare delle storie ambientate a scuola. Queste storie hanno tutte il medesimo schema, che tecnicamente prende il nome di *frame*: a scuola il Bullo esercita una violenza sulla Vittima facendola soffrire. Attraverso la narrazione di storie dallo schema identico ma con protagonisti e ambienti ogni volta diversi, è possibile modificare la cultura di una comunità

di interlocutori, i quali utilizzeranno quello stesso schema per dare un significato a situazioni ritenute analoghe. È il funzionamento dei campi semantici: se io richiamo alla mente la parola *bullo* vengono dietro le parole *scuola, vittima, violenza, sofferenza...* E se richiamo la parola *scuola*, ecco che si fa avanti il *bullo*.

Il punto è che i nostri alunni – moderni don Chisciotte – sono bombardati di storie, delle quali sono grandi esperti fin dalla nascita, perché è per dare un’interpretazione narrativa all’esperienza propria e altrui hanno imparato la loro lingua. Perché gli adulti raccontano al bambino, oppure si raccontano davanti al bambino mettendo in scena la loro vita quotidiana. Ci sono le fiabe, le canzoni. L’esperienza mediata dalla narrazione televisiva arriva in ogni casa. Poi è il momento delle narrazioni crossmediali, che dalle confezioni dei cereali rinviano al cinema, a internet, ai videogiochi, ai romanzi, eccetera, eccetera. Tutti siamo troppo esperti. Ma – dice Jerome Bruner – non siamo consapevoli, e la scuola oggi non può permettersi di non lavorare intenzionalmente sulla nascita di questa consapevolezza che sola può consentire di non annegare nel mare delle storie.

Quindi – e così riprendiamo il filo del discorso lasciato in sospeso – la selezione e la condivisione delle storie con la nostra comunità narrativa può esercitare un ruolo davvero fondamentale per la formazione della lingua e quindi della cultura degli alunni. Oltre a costituire, dal punto di vista dell’educazione linguistica, una spinta fondamentale verso la comprensione, che, occorre ricordarlo, nasce dal bisogno di dare un senso all’esperienza e di costruire la propria identità prima che dal bisogno di capire le istruzioni del telecomando o di chiedere informazioni.

Quali storie selezionare? Di solito l’insegnante dispone di quelle messe a disposizione dalle antologie, che ancora si basano – in assenza di specifici suggerimenti nelle *Indicazioni nazionali* – sui programmi del 1979, che parlano di letture riferibili “al mondo della fantasia (poesia lirica, epica, favole, romanzi, novelle, letteratura di fantascienza etc.), della storia (biografie di personaggi illustri, documenti storici e di tradizioni popolari, passi di epistolario, autobiografie), della scienza e della tecnica (storia di scoperte e di invenzioni, relazioni di viaggiatori, semplici testi scientifici e di tecnica), della vita associata (sport, giornali, testi legislativi e regolamentari, resoconti della realtà economica e sociale), dell’esperienza interiore (testi di carattere religioso e di riflessione morale, diari), della musica e delle arti figurative”.

Mi limito a fare una considerazione da “antologizzatore”, visto che sono reduce dalla realizzazione di un libro scolastico. Avere l’opportunità di scegliere dei testi letterari per gli alunni, per un insegnante significa anche poter guidare la loro esperienza e, in una qualche misura, poter agire sulla loro visione del mondo e di se stessi. Ora, le antologie contengono testi di ogni genere letterario e tipologia testuale, provenienti dalle letterature di tutto il mondo e concernenti temi tra i più disparati, con particolare riferimento a quelli che sono ritenuti più vicini agli interessi degli alunni: l’amicizia, lo sport, la famiglia, la scuola, ecc. Non esiste un canone di testi, anche se ci sono delle consuetudini che condizionano le scelte degli editori e quindi degli insegnanti. Tra i criteri di scelta e organizzazione dei testi occorre inserire a mio avviso anche, esplicitamente, la possibilità offerta dai testi di far compiere delle esperienze mediate ritenute particolarmente importanti per gli alunni. Faccio solo due esempi. L’antologia inizia con un percorso intitolato *Io e te* (che nel secondo anno diventa *Io con me stesso* e nel terzo *Io con gli altri*). L’approccio non è semplicemente tematico o generico. L’idea è far entrare l’alunno in un mondo basato sulla relazione interpersonale, che viene esperita attraverso dialoghi e lettere. I testi della prima parte del percorso sono brani narrativi composti quasi interamente da sequenze dialogiche in cui due personaggi si confrontano, fanno conoscenza reciproca, stringono amicizia; seguono dei fumetti, con i quali è possibile rendere in modo più efficace la complessità della comunicazione interpersonale e mostrare il linguaggio non verbale. Nella seconda parte si inizia con un testo narrativo sull’esperienza del ricevere una lettera – è l’episodio, forse noto a tutti, con cui Harry Potter viene invitato a proseguire i suoi studi alla scuola di magia di Hogwarts – per proseguire con scambi epistolari tratti da romanzi per ragazzi.



Anche i generi letterari possono essere utilizzati con questa duplice funzione esperienziale e linguistico-testuale. Il romanzo d'avventura, ad esempio, è inquadrato in un percorso dedicato a *Viaggi e avventure* (siamo nel secondo volume), che nella prima parte propone brani narrativi che raccontano storie di viaggio “autentiche”, tratte da libri di viaggio, centrate su esperienze avventurose con i vari mezzi di trasporto: in aereo, a piedi, in furgone, in barca, in diligenza... Poi, dopo aver fatto questa esperienza simulata, si entra nei mondi possibili dei racconti e romanzi d'avventura con Salgari, Verne, Jerome, Stevenson, London, Dumas, Twain...

### **3.3 Metodi e strumenti didattici capaci di stimolare la narrazione**

Naturalmente, una volta scelte le storie, per costruire la sua comunità narrativa l'insegnante potrebbe e dovrebbe individuare il metodo di lavoro e gli strumenti didattici più adeguati a favorirne l'ascolto, la lettura, e poi la scrittura creativa, la riformulazione, il dialogo.

Dal punto di vista pedagogico si tratta di individuare metodologie congruenti alle indicazioni che riceviamo in particolare dalla neurolinguistica, dalla psicologia culturale e dalla sociologia della vita quotidiana, le quali ci hanno guidato – noi esperti di letteratura – verso una concezione della mente come “invenzione culturale”, una “mente-corpo” che si costruisce attraverso le interazioni con gli altri, i quali si comportano a loro volta sulla base di un sistema di credenze che – chiarisce Andrea Smorti – vengono “agite”. Mettendo l'azione, dunque, anzi l'interazione, alle fondamenta della teoria della mente, la pedagogia ha lavorato allo sviluppo di metodi didattici fondati sull'apprendistato e sulla collaborazione.

Senza entrare nel dettaglio, mi preme almeno fornire alcune indicazioni operative congruenti a questa premessa. Perché ritengo che solo cambiando gradualmente le pratiche didattiche sia possibile, di pari passo, cambiare la cultura delle nostre classi, nelle quali è possibile – attraverso la fruizione di storie ben congegnate e, quindi, con la letteratura – incrementare di pari passo le competenze linguistiche, sociali e orientative dei loro abitanti.

Quali strumenti, quindi, per agire con i testi e nei testi e per lavorare sui testi (analizzarli) e riflettere sul loro funzionamento e su quello della loro lingua?

#### **1) Il lavoro di gruppo**

Il lavoro di gruppo è funzionale al potenziamento e alla moltiplicazione delle competenze di ciascun individuo attraverso l'interazione con gli altri. Si tratta di una modalità didattica particolarmente indicata per allenare le competenze, per mettere le persone in grado di collaborare e cooperare, per lavorare secondo un approccio individualizzato, in grado cioè di mettere a frutto le capacità di ciascuno indipendentemente dal livello di competenza e nel rispetto dei diversi stili cognitivi. Far lavorare in gruppo è difficile, è meno economico, dal punto di vista dell'impegno dell'insegnante per la sua preparazione, di un approccio trasmissivo. Ma per quanto l'apprendimento cooperativo sia disincentivato dall'aumento del numero di alunni per classe, dalla reintroduzione dei voti – che focalizzano l'attenzione sui risultati piuttosto che sui processi, sull'acquisizione di conoscenze piuttosto che sulle competenze – ritengo sia lo strumento più idoneo all'educazione nelle società complesse. Naturalmente, per far funzionare i lavori di gruppo è importante far capire bene – attraverso la condivisione di regole e un comportamento adeguato – che l'aula è un luogo protetto dove le persone possono esprimersi liberamente. Per manifestare le proprie opinioni e per interagire con gli altri gli alunni devono essere sicuri che il docente non utilizzerà quanto detto o fatto per altri scopi. Durante il lavoro di gruppo, dunque, è preferibile non soffermarsi su eventuali errori ed è opportuno invece concentrarsi sulla qualità dell'interazione e sullo svolgimento del compito assegnato. È fondamentale essere interlocutori affidabili.

#### **2) La scrittura creativa di gruppo**

La scrittura creativa è una pratica didattica funzionale allo sviluppo di competenze di auto-orientamento, come per esempio la capacità di risolvere problemi, di disporre in ordine e mettere in relazione gli avvenimenti, di esercitare previsioni sul futuro. È utile anche a lavorare sulla

motivazione alla scrittura e a ampliare il lessico, ma è importante tenere presente – in fase di verifica – che gli esercizi di scrittura creativa richiedono, come i lavori di gruppo, la creazione di un clima protetto, in cui l'alunno non deve sentirsi giudicato. Anche la valutazione, dunque, dovrebbe essere centrata sulla partecipazione all'esercizio e, in generale, dovrebbe servire soprattutto a valorizzare l'esperienza della scrittura e il processo creativo di risoluzione del problema dato con strumenti linguistici.

È opportuno che gli esercizi di scrittura creativa prendano spunto dal testo e che portino gli alunni a entrare nel mondo narrato, a immedesimarsi nei personaggi, a simularne le azioni, le emozioni, i desideri.

### 3) Esercizi sui campi semantici e sulle metafore

Abbiamo visto che le parole che si riferiscono alla stessa area semantica, ovvero che appartengono allo stesso campo semantico, sono tenute insieme dallo stesso *frame*, uno schema di storia che è incorporato nella mente e che si è formato sulla base di un'esperienza diretta o mediata da un film, da un racconto, ecc.

Per questo la nostra mente è molto rapida nell'individuare parole che appartengono allo stesso campo semantico. Ad esempio, se stiamo affrontando l'argomento *interrogazione*, potremmo facilmente associare le parole *studio, compito, voto, insegnante, lavagna, suggerire, timore...*

Non esiste un numero limitato di campi semantici e le stesse parole possono appartenere a molti campi semantici. Quando dobbiamo parlare di un argomento o anche quando stiamo pensando a qualcosa, le parole che appartengono allo stesso campo semantico sono pronte a venirci in soccorso per costruire il nostro testo. Il lavoro sul lessico, uno dei punti fondamentali dell'educazione linguistica, può avvalersi fin dal primo anno della scuola secondaria di primo grado delle potenzialità di questa attività.

L'attività didattica sulla metafora, dunque, come quella sui campi semantici, è particolarmente utile ad aiutare gli alunni a prendere consapevolezza dei processi di costruzione del significato ed assumerne gradualmente il controllo.

### 4) Le sequenze narrative

La comprensione di un testo narrativo di qualsiasi tipo – un racconto, un film, tavole di fumetti, ecc. – passa necessariamente per l'individuazione delle sequenze che ne costituiscono l'ossatura. Si tratta di un'attività utile anche alla produzione scritta, che può essere effettuata anche attraverso l'uso del disegno (story board) e che è utile ad allenare anche la capacità di organizzare l'esperienza in forma narrativa. Ci sono vari tipi di esercizi. Si può iniziare con esercizi di ricomposizione dell'ordine delle sequenze, di completamento, poi di assegnazione di un titolo alle sequenze date, fino ad arrivare alla suddivisione in sequenze di un testo.

### 3.4 Insegnare la (inter)cultura con la letteratura

Infine, - prima di annoiare troppo con pratiche didattiche fin troppo note ai presenti – mi preme tornare con questo bagaglio a un'idea di letteratura più vicina al nostro senso comune. La letteratura non è solo un magazzino di storie. La letteratura può essere considerata a sua volta un testo, una storia che viene continuamente narrata dai membri di una comunità, i quali negoziano il significato e il valore dei singoli testi proprio sulla base della storia che li tiene insieme. In questo senso la letteratura è uno strumento culturale, un forum all'interno del quale vengono negoziati i valori di un determinato gruppo sociale. Per questa sua funzione, nonostante le difficoltà che possono incontrare gli alunni nella comprensione dei testi, la letteratura può continuare a essere proposta nella scuola secondaria di primo grado anche nella forma tradizionale della storia della letteratura italiana e della lettura guidata di alcuni testi della tradizione. Fondamentale, in questo caso, è pensare alla letteratura italiana come a un processo di negoziazione di valori e non come a una realtà stabile e definita. Per questo, dal punto di vista didattico è fondamentale – come già suggeriva Ceserani – portare alla luce la pratica retorica della narrazione facendola diventare il più

possibile visibile e cosciente, evitando che la storia letteraria a scuola rischi di sviluppare in modo inconsapevole una concezione chiusa e essenzialista della cultura.

Questa direzione sembra essere indicata anche dall'UE, che nel 2006 ha sollecitato gli Stati membri a perseguire alcuni obiettivi di apprendimento da raggiungere entro i 15 anni di età. L'ultima delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente si chiama infatti *consapevolezza ed espressione culturale*, definita come “consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive”. È curioso che il nostro sistema scolastico abbia recepito le altre sette competenze senza pronunciarsi su quest'ultima, che riguarda da vicino il ruolo della letteratura e che potremmo inquadrare nell'ambito dell'educazione interculturale. Leggo il seguito della definizione, estrapolato dalla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*:

La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana.

Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali.

Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale.

Le “principali opere culturali” della nostra tradizione sono per l'appunto poemi, canzonieri, romanzi, poesie. Ed è a questo punto che può entrare in gioco il problema della letterarietà intesa come un attributo che viene assegnato da una determinata comunità di persone a un testo scritto.

Trattandosi di un processo molto complesso, che non molti studenti universitari riescono a padroneggiare, mi preme sottolineare che in letteratura è fondamentale riconoscere i *monumenti*, le opere che vale la pena ricordare perché sono ritenuti dei capolavori da una determinata comunità (costituita per lo più dagli esperti di letteratura italiana) in un determinato momento storico (che può essere più o meno lungo e che arriva alla contemporaneità). Nell'indicare un capolavoro, occorre sempre dare una motivazione del valore e del significato attribuito a quell'opera, esattamente come farebbe un artigiano di fronte a un manufatto con i suoi apprendisti.

#### 4. Conclusioni

Quindi, per concludere, cosa si fa con la letteratura a scuola? Soprattutto in quella scuola secondaria di primo grado in cui sono impegnati la maggioranza degli insegnanti di italiano laureati in lettere in Italia?

Con la letteratura (purché si accetti un cambio di prospettiva, una diversa teoria della mente e diverse metodologie; purché si adotti una prospettiva interdisciplinare che vede l'insegnante di italiano come uno degli insegnanti che contribuiscono allo sviluppo delle competenze linguistiche e poi di competenze trasversali o di cittadinanza...) si lavora su:

- Le competenze linguistiche
- Le competenze sociali e di orientamento
- La consapevolezza e espressione culturale.

Non sarà la soluzione al nostro profondo disagio; non sarà ancora l'allegria delle nostre scuole dell'infanzia. Ma in una scuola che giorno dopo giorno viene privata delle sue risorse, non mi pare un patrimonio da poco.

## Post scriptum (sulle competenze)

Una volta, per capire quale fosse esattamente il compito di un insegnante era fondamentale leggere i programmi di studio dei suoi alunni. I programmi erano articolati a seconda delle materie di studio e esponevano per ciascuna di esse i contenuti disciplinari che avrebbero dovuto essere oggetto di insegnamento durante un determinato periodo di tempo in un preciso ciclo e ordine scolastico (ad esempio, si parlava dei programmi del biennio degli istituti tecnici commerciali). I programmi si fondavano sulla centralità della disciplina, che era considerata – più o meno consciamente – il punto di partenza e il punto di arrivo del processo di insegnamento e apprendimento. Capita ancora oggi, d'altronde, di esprimere una sincera preoccupazione per le sorti della nostra disciplina e di sentire pronunciare frasi del tipo: “Se continua così, che fine farà la grammatica italiana?”.

A partire dal 2003 l'espressione *indicazioni nazionali* ha sostituito i programmi, e dal 2007 è entrato in uso nei documenti ministeriali il concetto di *competenza*, contestato da molti e oggetto di infinite dispute terminologiche e epistemologiche. Oggi, dunque, come vedremo più avanti nel dettaglio, per conoscere il suo dovere l'insegnante deve cercare di capire quali sono le competenze, tra quelle elencate e descritte dalle indicazioni nazionali, al cui sviluppo e alla cui verifica può e deve contribuire la sua opera didattica.

Si tratta di un cambiamento significativo, frutto di un lungo lavoro culturale e politico condotto in particolare dall'Unione Europea, che ha creduto così di rispondere ad alcuni problemi e necessità emersi durante gli anni Novanta del Novecento: le preoccupazioni del mondo del lavoro e dell'università per la mediocre qualità dell'istruzione; la maggiore mobilità degli studenti e dei lavoratori che rende necessario uniformare i sistemi scolastici e introdurre sistemi di certificazione e valutazione dai caratteri comuni; la rapidità del progresso scientifico e tecnologico e l'aumento esponenziale della quantità di informazioni, che rendono le conoscenze deperibili e modificabili; la discontinuità dei percorsi professionali, che mettono in evidenza il bisogno di dare un valore a quanto viene appreso anche al di fuori dai sistemi scolastici.

Per questi motivi, l'Unione Europea ha applicato un ragionamento che è tipico di molte organizzazioni – tra cui le imprese – che fondano il loro funzionamento sul lavoro e la partecipazione delle persone. Posso sintetizzarlo in una semplice domanda: quali caratteristiche deve avere una persona che vive in un determinato contesto e che ha il compito di assolvere a determinati doveri (come, ad esempio, esprimere i propri rappresentanti con il voto, contribuire secondo i propri mezzi alla vita sociale, rispettare la libertà e i diritti degli altri...)? In particolare, quali caratteristiche deve avere questa persona alla fine della cosiddetta scuola dell'obbligo (fissata in media al quindicesimo anno d'età), quando può cominciare a lavorare e a esercitare attivamente il suo ruolo di cittadino? Queste caratteristiche, ovviamente, non sono definite in modo scientifico – cioè attraverso un processo di ricerca da parte di studiosi, – sono bensì il frutto di una negoziazione tra vari soggetti chiamati a esprimere la loro visione: esperti di istruzione, rappresentanti istituzionali, rappresentanti del mondo del lavoro, delle associazioni, dei sindacati, ecc. È da un processo come questo che è stata elaborata la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18 dicembre 2006. “Le competenze – si legge nel documento – sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”. Le competenze chiave delineate sono otto:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;
6. competenze sociali e civiche;

7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Se le persone fossero in grado di esercitare queste competenze – è l'idea di fondo dell'UE – sarebbero capaci di continuare ad apprendere per tutto l'arco della loro vita.

È chiaro che se lo stesso processo fosse stato messo in atto in un'impresa manifatturiera, il risultato sarebbe stato ben diverso. È probabile che per definire le caratteristiche di un dipendente sarebbe stato elaborato un elenco di questo tipo:

1. pensiero strategico;
2. innovatività;
3. assunzione del rischio;
4. adattabilità al cambiamento.

Se i dipendenti fossero in grado di esercitare queste competenze sul loro posto di lavoro – è l'idea di fondo dell'impresa – sarebbero capaci di coprire il loro ruolo e di svolgere le loro funzioni.

Premesso che ciascuna organizzazione e ciascuna società ha la possibilità di definire ed esplicitare un proprio repertorio di competenze ritenute fondamentali, una volta individuate le caratteristiche della persona che deve agire in un determinato contesto (nel nostro caso, il cittadino europeo quindicenne che esce dalla scuola dell'obbligo per proseguire gli studi o per lavorare in un qualsiasi stato dell'Unione), sarebbe opportuno provvedere a verificare se effettivamente quella persona ha le caratteristiche delineate.

Nel caso di un'azienda, ad esempio, la direzione del personale può incaricare degli psicologi del lavoro di verificare con strumenti idonei – solitamente basati sull'osservazione – se le persone esercitano quelle determinate competenze nei contesti di lavoro. Il punto di partenza del lavoro di verifica e valutazione, ovviamente, è costituito dalle competenze descritte nel dettaglio in modo da poter comprendere quali comportamenti osservabili la persona deve mettere in atto.

Ad esempio, se prendiamo la competenza “assunzione del rischio”, gli osservatori potrebbero prendere le mosse da una definizione di questo tipo: “Guidare e prendere decisioni chiare e veloci che possano anche comprendere scelte difficili e rischi calcolati, governandone le conseguenze. Avviare azioni di sua iniziativa, raccogliendo tutte le informazioni necessarie prima di arrivare alla decisione”.

Nel caso di una scuola europea, invece, può essere il ministro dell'istruzione o dell'educazione a prendere l'iniziativa e chiedere di verificare se gli alunni di una scuola o di una regione ecc. sono in grado di esercitare le competenze chiave definite in sede europea. Facciamo finta che il ministro s'interessi alle competenze sociali e civiche. “Queste – si legge nella *Raccomandazione* – includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica”. Nello specifico, poi, per ciascuna competenza il documento europeo definisce le “Conoscenze, abilità e attitudini essenziali” ad essa correlate; nel caso delle competenze sociali:

La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di

creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

A partire da qui, secondo metodi che possono essere più o meno costosi, più o meno efficaci, i verificatori dovrebbero individuare indicatori e strumenti idonei alla rilevazione delle competenze. Poi, per proseguire nella nostra simulazione, una volta conclusa la valutazione, il ministro potrebbe chiedere di individuare metodi didattici e strumenti più idonei allo sviluppo delle competenze sociali e civiche, oppure introdurre nuovi contenuti perché gli alunni acquisiscano le conoscenze che sono alle fondamenta di queste competenze, ecc.

È fondamentale aver chiaro che le competenze sono sempre situate in un determinato gruppo sociale (non esistono competenze assolute) e sono il frutto di una negoziazione. Non è, dunque, com'era nel caso dei programmi, lo statuto epistemologico della disciplina a definire i saperi da trasmettere (il programma o il canone). La propria disciplina di insegnamento assume semmai un ruolo strumentale allo sviluppo di quelle competenze, ovvero all'acquisizione di quelle conoscenze e capacità che concorrono alla loro formazione.

Tuttavia, nonostante la scuola italiana sia ancora oggi fondata su un impianto rigidamente disciplinare e sostanzialmente basato sulla lezione frontale e sulla "trasmissione" di saperi, si percepisce una certa preoccupazione per i cambiamenti all'orizzonte e, in particolare, per questo approccio didattico centrato sulle competenze che sembra richiamare a un mondo economico e professionale guardato con sospetto. Può essere utile, allo scopo di fornire indicazioni pratiche per orientarsi in un dibattito che è solo agli inizi, chiudere l'intervento con una rapida rassegna dei rischi e delle opportunità che ritengo convivano nell'approccio per competenze così come si è configurato nel sistema scolastico italiano fino a questo momento.

Il rischio principale consiste, a mio avviso, nel focalizzare eccessivamente l'attenzione sul risultato dell'apprendimento, ovvero sulla prestazione dell'alunno, quindi sull'esito di un test o di una prova di simulazione, trascurando il processo di apprendimento. Per questo è sempre opportuno utilizzare strumenti di autovalutazione che consentano agli alunni di monitorare il proprio sviluppo e, soprattutto, di condividere il significato di una determinata competenza così come è stata definita da coloro che governano i sistemi dell'istruzione.

È stato inoltre evidenziato da alcuni critici della cosiddetta "pedagogia delle competenze" il rischio di promuovere una visione frammentata della persona, concepita come una sommatoria di competenze piuttosto che come un organismo. Si tratta di un pericolo correlato a una visione del mondo di stampo rigidamente cognitivista, basata sulla metafora mente/computer, secondo la quale il cervello sarebbe un elaboratore di informazioni separato dal corpo e fondato esclusivamente su principi logici. È l'adozione di un approccio culturale e sistemico il miglior antidoto alla frantumazione della persona, che sul piano pratico si riflette nell'adozione di metodi narrativi e, naturalmente, nell'utilizzo di metodi di valutazione che comportano la partecipazione attiva dell'alunno. Per gli insegnanti di italiano, in particolare, questa visione meccanicistica delle competenze può portare a escludere l'utilizzo della letteratura in nome dello sviluppo di conoscenze e capacità funzionali allo sviluppo della padronanza linguistica in situazioni di lavoro. Premesso che la stessa definizione di competenza linguistica fornita dalle *Indicazioni* sembra scongiurare questo pericolo, nella prima parte del libro ho cercato di mostrare – e in seguito fornirò alcuni spunti operativi – che l'utilizzo delle opere letterarie intese come testi narrativi è uno strumento fondamentale per l'apprendimento della lingua, e, inoltre, è assolutamente fondamentale all'esercizio graduale di buona parte delle competenze trasversali, come la competenza sociale e le competenze orientative.

Tra le opportunità offerte da uno spostamento verso l'approccio indicato dall'Unione Europea e – non senza errori e incertezze – dal Ministero dell'Istruzione, voglio dare risalto innanzitutto alla

possibilità di acquisire un mandato sociale chiaro, condiviso a livello sovranazionale e facilmente condivisibile con gli alunni, con i loro familiari e con i vari attori sociali della comunità in cui operiamo. Abbiamo l'opportunità di abbandonare pubblicamente il ruolo di difensori della cultura (il patrimonio culturale) o di erogatori di titoli di studi (il diploma di scuola secondaria di primo grado) per divenire dei costruttori di cultura che, utilizzando gli strumenti messi a disposizione dalla nostra disciplina, rendono i ragazzi capaci di agire in modo competente nel loro ambiente.

Il linguaggio delle competenze – specialmente se riuscirà ad acquistare chiarezza – offre agli insegnanti la possibilità di far riflettere gli alunni sui loro comportamenti e le loro capacità. Saper parlare di sé, delle proprie competenze in rapporto a un determinato contesto è fondamentale oggi per potersi dire davvero autonomi, capaci di orientarsi e di negoziare il proprio ruolo all'interno di una comunità o di una organizzazione.

In Italia le prime esperienze di bilancio di competenze sono state condotte con casalinghe che avevano bisogno di trovare lavoro. Per portare alla luce le loro reali competenze era necessario stimolare queste persone a raccontare la propria esperienza cercando di fornire loro esempi narrativi in grado di dare un senso a ciò che inizialmente sembrava non averne. Se provassimo a domandare a una casalinga quali sono le sue competenze, probabilmente avremmo una risposta negativa. Al limite potremmo ricavarne un elenco di competenze tecnico-professionali, spendibili solo in settori professionali specifici: stirare, lavare, cucinare, ecc. In realtà gli esperti di orientamento sanno che è possibile che una casalinga sia in grado di esercitare delle competenze manageriali, poiché è abituata a gestire il tempo, a organizzare il lavoro degli altri, a assumersi dei rischi, ecc. Metterla in grado di parlare di sé (di pensare a se stessa) in questi termini significa aumentare il suo potere personale, affidarle un maggiore controllo sulla propria vita, metterla in grado di gestire il proprio valore sul mercato del lavoro.

Il linguaggio delle competenze, infine, ci offre l'opportunità di cambiare la nostra didattica – non solo quella di noi insegnanti di italiano, ma l'impianto didattico della nostra scuola, a partire dal numero di alunni per classe, che dovrà diminuire, e dalla formazione in servizio, che dovrà metterci in grado di lavorare in modo diverso – spostandola verso approcci centrati sull'apprendistato – una pratica didattica fondata sulla motivazione ad apprendere ciò che davvero interessa al soggetto, sulla pratica e sull'imitazione di un esperto – e sull'interazione e collaborazione tra le persone che apprendono (apprendimento cooperativo).

Definire i traguardi di apprendimento della scuola dell'obbligo è un'operazione sempre rischiosa, poiché, come notava Hans-Georg Gadamer, ciascun rapporto educativo è in qualche modo “una forma di previdenza autoritaria delle necessità altrui”, poiché si fonda sull'idea che l'educatore conosca in anticipo i bisogni dell'altro, le conoscenze, le capacità o le competenze che gli saranno necessarie in un futuro mondo possibile. Ritengo quindi inevitabile, in una società democratica che voglia garantire ai cittadini vecchi e nuovi la possibilità di continuare a scegliere liberamente e a rinnovare il loro patto di convivenza, definire questi traguardi in termini di competenze, piuttosto che di conoscenze o capacità. Almeno finché si sta parlando di quelle competenze chiave (che sono le competenze di base e le cosiddette competenze trasversali) che riteniamo utili non tanto a una determinata impresa o a uno specifico gruppo sociale, bensì alle persone nel loro contesto.

Parlare di competenze significa, in questo caso, concepire le persone non come delle macchine in grado di acquisire ed elaborare informazioni o di sviluppare delle procedure mentali, bensì come delle persone che agiscono in un contesto sociale, insieme ad altre persone, con le quali condividono (o co-costruiscono) una cultura. I cosiddetti saperi, le discipline, le culture intese come dei *corpora* stabili di conoscenze, non sono concepiti come dei beni da tutelare attraverso la loro trasmissione da una persona a un'altra, generazione dopo generazione, ma come uno degli strumenti che si possono e devono utilizzare per consentire a tutti di divenire cittadini competenti, in grado quindi di comunicare nella madrelingua, di comunicare in una lingua straniera, di utilizzare il pensiero logico-matematico per risolvere problemi, di utilizzare le nuove tecnologie, ma anche di imparare a imparare, di gestire le relazioni con gli altri, di prendere iniziative e fare scelte, di essere

consapevoli della cultura della propria comunità e delle proprie potenzialità di esprimere una cultura.

### Riferimenti bibliografici

Per la storia dell'educazione linguistica negli anni Sessanta e Settanta rinvio al primo capitolo ("Nascita di una disciplina") di Maria Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, 2003. In particolare faccio riferimento al testo collettivo di Lorenzo Milani e dei suoi allievi della scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Società Editrice Fiorentina, 1967, e alle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*: testo collettivo preparato dai soci del GISCEL nell'inverno e primavera del 1975 e definitivamente approvato in una riunione tenutasi alla Casa della Cultura di Roma il 26 aprile 1975.

Sul rapporto tra educazione linguistica e letteraria si può vedere Cristina Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La nuova Italia, 1990, p. 58 (il testo è uscito una prima volta in forma di articolo: "Educazione linguistica e testo letterario", *Riforma della scuola*, 6, 1979, pp. 44-49). Per il dibattito sui e contro i "tecnocrati" rinvio a *Insegnare la letteratura*, a cura di Cesare Acutis, Parma, Pratiche, 1979 (poi 1991).

La definizione di testo è tratta da *Avviamento all'analisi del testo letterario* di Cesare Segre (Torino, Einaudi, 1985, p. 29), mentre quella di testo letterario è in Pier Marco Bertinetto e Carlo Ossola, *La pratica della scrittura. Costruzione e analisi del testo poetico*, Torino, Paravia, 1976, p. 18), e quella di competenza letteraria è di Edoardo Lugarini, tratta da *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1985, p. 13.

Il *Bullock Report* è disponibile online: [www.educationengland.org.uk/documents/bullock/](http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/).

Il passaggio dalla centralità del testo alla centralità del lettore è documentato, nella tradizione didattica italiana, da Vittorio Coletti, *Oltre l'impero dei metodi. Ragioni per una didattica della letteratura*, in *Minora premunt. La letteratura e il professore*, a cura di Pier Marco Bertinetto, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 59-67, da Guido Armellini, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli, 1987 e da Romano Luperini, *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Milano, Lupetti, 1998.

Per ragionare sulle diverse teorie della mente e sulla metafora mente/computer, mi è stato utile il libro di Giuseppe O. Longo, *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra vita*, Roma-Bari, Laterza, 2003<sup>2</sup>, con particolare riferimento al capitolo quarto, "Società, senso e storia".

Il libro in cui Todorov propone la sua nuova visione della didattica della letteratura è *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008 (edizione originale *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007). La citazione di Jerome Bruner è tratta da *La mente a più dimensioni*, Bari-Roma, Laterza, 2003, p. 32 (traduzione italiana di *Actual Minds, Possible Words*, 1986). Il libro di Remo Ceserani a cui alludo è *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.

Per parlare di neuroni specchio ho utilizzato un libro più tecnico, Giacomo Rizzolatti e Corrado Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Cortina, 2006, e due fondamentali libri divulgativi: Giacomo Rizzolatti e Lisa Voza, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Bologna, Zanichelli, 2008, e Marco Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008. Sulle conseguenze pedagogiche di queste scoperte è importante rinviare al libro di Carolina Scaglioso, *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Roma, Armando, 2008. Di George Lakoff faccio riferimento al volume *Pensiero politico e scienza della mente*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.

Sul rapporto tra narrazione e sviluppo della persona si può leggere Federico Batini e Simone Giusti, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson, 2008, Federico Batini, Simone Giusti, Paolo Jedlowski, Giuseppe Mantovani, Ludovica Scarpa, Andrea Smorti, *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori, 2009, *Imparare dalle narrazioni*, a cura di Federico Batini e Simone Giusti, Milano, Unicopli, 2010.

Per la funzione della narrazione nella vita quotidiana faccio riferimento a tre libri del sociologo Paolo Jedlowski: *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Roma, Carocci, 2008, *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Bologna, Il Mulino, 2005 e *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Bruno Mondadori, 1999. Il tema dello storytelling è ben sintetizzato da Christian Salmon, *Storytelling. La fabbrica delle storie*, Roma, Fazi, 2008. Di Bruner cito un brano da *La*



*cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 2001, p. 162 (titolo originale: *The Culture of Education*, 1986).

Sul rapporto tra letteratura, narrazione e cultura rinvio a Remo Ceserani, *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990 e Raul Mordenti, *L'altra critica. La nuova critica della letteratura tra studi culturali, didattica e informatica*, Roma, Meltemi, 2007.

Per il dibattito sulle competenze mi sono servito di Guy Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008 (la versione originale in francese è del 2000) e ho consultato ricerche e strumenti elaborati negli ultimi anni dall'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori), l'ente pubblico che si occupa delle politiche del lavoro e dell'orientamento in Italia ([www.isfol.it](http://www.isfol.it)) e dall'Unione Europea (<http://ec.europa.eu/education/>). Per le competenze linguistiche è utile la consultazione del *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* del Consiglio Europeo, disponibile anche in italiano: *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford, 2002.

Per una visione critica della “pedagogia delle competenze” rinvio a *Elogio del conflitto*, di Miguel Benasayag e Angélique Del Rey, Milano, Feltrinelli, 2008.

### **Per contatti**

[s.giusti@laltracitta.it](mailto:s.giusti@laltracitta.it)