Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze

Simone Giusti

Riassunto

Dopo aver individuato e analizzato la presenza della letteratura nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo del Ticino*, l'articolo prende in esame gli studi che possono fornire indicazioni utili circa il valore formativo della letteratura nell'insegnamento, soffermandosi sull'approccio narrativo e sulla didattica integrata della lettura e della scrittura.

Parole chiave

Competenze, narrazione, insegnamento, letteratura

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Autore

Simone Giusti, Associazione L'Altra Città, Via Alfieri 11, Grosseto (Italia), s.giusti@laltracitta.it

Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze

Simone Giusti

La presenza della letteratura nel Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese

Chi voglia andare a cercare la presenza della letteratura, intesa come disciplina di studio e anche come corpus di testi letterari, all'interno del Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese, corre il rischio di rimanere deluso. Scomparsi, com'è ovvio in un piano di studio centrato sulle competenze, gli elenchi di contenuti tipici dei programmi scolastici – che altro non erano che liste cronologicamente ordinate di autori, opere e movimenti delle tradizione –, occorre cercare tra le righe le tracce di una presenza più discreta e, forse, meno scontata.

Il primo riferimento alla letterarietà e alla lettura si trova nella parte introduttiva alla sezione intitolata "Italiano", dove si parla della necessità di praticare la «lettura di opere letterarie», attività che «apre la mente alla cultura e ai valori della tradizione» e che offre delle «vie per capire meglio la complessità e la ricchezza dell'animo umano e del mondo» (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.95). È un indizio importante, che lascia intuire un approccio all'educazione linguistica centrato sulla scrittura e alle opere letterarie come capolavori di una particolare cultura chirografica, ovvero come monumenti di una determinata civiltà. D'altronde, proseguendo la lettura del Piano possiamo verificare che le finalità formative dell'educazione linguistica sono raggruppate in due grandi famiglie, lo «sviluppo della competenza comunicativa» e l'«accesso al patrimonio culturale e al sapere», inteso, quest'ultimo, come la capacità e la possibilità di integrare l'alunno in un contesto socio-culturale preciso che può essere individuato nella nazione svizzera, in quella italiana e poi, genericamente, nel contesto delle "altre nazioni", come si può evincere dal seguente paragrafo:

> Accedere al patrimonio culturale e al sapere significa entrare a far parte di un contesto socio-culturale preciso e avere la possibilità di fruire di tutte le sue componenti: una competenza linguistica avanzata permette infatti di andare al di là delle esigenze immediate della vita di tutti i giorni, per accedere (ad esempio) ai contenuti delle differenti Discipline, oltre che a quelli legati in modo più stretto al patrimonio culturale svizzero, italiano e di altre nazioni. In particolare, la lettura di opere letterarie apre la mente alla cultura e ai valori della tradizione, oltre a offrire delle vie per capire meglio la complessità e la ricchezza dell'animo umano e del mondo.

La prospettiva tradizionale dell'educazione letteraria, che prevede che la lettura dei testi sia strettamente correlata (se non subordinata) alla conoscenza del contesto storico in cui è nato, della poetica dell'autore e delle correnti letterarie del periodo, sembra ribaltarsi in un approccio che prende le mosse dalla lettura delle opere, alle quali è affidato il difficile compito di aprire alla conoscenza della "cultura" e dei "valori" di una determinata tradizione. Non essendo presente un elenco di opere, è l'insegnante che deve selezionare quelle ritenute rappresentative di un "patrimonio culturale" che deve essere scoperto e valorizzato. Sembra in atto, già in queste prime righe, il tentativo di recuperare, dello studio della storia letteraria così come lo si praticava nella scuola media (Sahlfeld, 2016, p.394), quella che Schaeffer (2011) definisce la funzione normativa degli studi letterari. Non siamo lontani da quanto richiesto dalla Raccomandazione 2006/962/CE relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente dell'Unione Europea ai suoi stati membri, sollecitati a sviluppare, tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, la «Consapevolezza e espressione culturale», che presuppone tra l'altro «una consapevolezza del patrimonio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo» e «una conoscenza di base delle principali opere culturali». Il Piano ritorna sull'argomento al momento di illustrare la «progressione delle competenze nei tre cicli», specificando che il terzo ciclo (la scuola media, dall'ottavo all'undicesimo anno dell'obbligo) ha la finalità di sviluppare «l'approfondimento degli aspetti stilistici e letterari legati alla lettura di opere d'autore e alla scrittura di testi complessi» (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.100).

Mancano dunque ulteriori indicazioni sulle opere e sugli autori, né tantomeno è possibile rintracciare dei risultati di apprendimento più specifici e dettagliati. D'altronde, per descrivere il "modello di competenza", articolato nei consueti cinque ambiti – ascoltare, parlare, leggere, scrivere e riflettere sulla lingua –, il Piano ricorre in modo deciso all'approccio più tipico della glottodidattica, che non lascia spazio a un uso della letteratura che non sia funzionale allo sviluppo di competenze comunicative. Non stupisce, quindi, che scom-

paiano completamente, nelle sezioni del documento che descrivono gli ambiti di competenza (p.96-98) e declinano le competenze nei diversi processi chiave per ciascuno dei tre cicli (p.101-105), i riferimenti espliciti ai testi letterari, rintracciabili tra le righe, laddove si parla di «piacere della lettura» e della necessità di «coltivare la consuetudine con i libri, rendendone facile e motivante l'accesso» (p.97).

Le opere della letteratura compaiono di nuovo nella sezione delle 1.4 Indicazioni metodologiche e didattiche, dove sono elencati i seguenti «principi», che «sono da considerare prioritari» (p.106):

- la centralità del testo, nelle sue forme orali e scritte, attraverso la riflessione sulle tipologie e sui generi testuali;
- l'attenzione costante al testo letterario;
- la rivalutazione del ruolo del parlato;
- la considerazione delle situazioni reali d'uso della lingua, sia orale, sia scritta, e della sua variabilità;
- la valorizzazione delle diversità legate al retroterra linguistico e culturale degli allievi;
- la riflessione sull'errore come spunto al quale agganciare attività metalinguistiche per il miglioramento delle competenze degli allievi.

Centralità del testo, dunque, e attenzione costante al testo letterario: questi sono i primi due principi a cui deve rifarsi una didattica dell'italiano fondata sull'impianto teorico della linguistica testuale, come risulta evidente dal paragrafo 1.4.1 *Le tipologie e i generi testuali*, nel quale si forniscono, per ciascuna delle sette tipologie (testo narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo, espressivo/poetico, funzionale/formale), specifiche indicazioni di metodo non sempre coerenti con un approccio didattico e valutativo centrato sulle competenze. Il Piano, infatti, prevede espressamente un ripensamento delle modalità valutative, che, diversamente da quanto accade nella didattica tradizionale, dovrebbero avere lo scopo di valutare «per l'apprendimento», eliminando la frattura tra momento formativo e momento valutativo che – si legge nel paragrafo 5.1 *Valutare per l'apprendimento* – è tipica dei sistemi che privilegiano una «logica di controllo», che «caratterizza la valutazione come dispositivo di accertamento della produttività dell'azione scolastica e di rendicontazione sociale dei suoi risultati», mentre la valutazione per l'apprendimento dovrebbe fornire «informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati» e (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.23). Le nuove modalità di valutazione, inoltre, dovrebbero avere per oggetto, anziché le conoscenze o le capacità o abilità degli alunni, le loro competenze. Il paragrafo 5.2 *Valutare per competenze* spiega che (p.24):

> La complessità dell'apprendimento richiamata dal costrutto della competenza richiede di recuperare il momento valutativo come apprezzamento del percorso apprenditivo e dei suoi risultati; ciò evidentemente non preclude la possibilità di quantificare alcuni aspetti dell'esperienza di apprendimento, generalmente i meno rilevanti, bensì richiede di assumerli come componenti da affiancare ad aspetti più qualitativi ed articolati come base per l'espressione del giudizio. Ciò implica una prospettiva più globale, per la quale il giudizio complessivo rappresenta la sintesi interpretativa di un insieme di dati documentali di natura diversa (prestazioni, osservazioni, autovalutazioni), puntando a ricomporre la relazione tra processi e prodotti dell'apprendimento.

In questa prospettiva, appare incongruente la scelta di fondare le indicazioni metodologiche (p. 106) sulle tipologie testuali, focalizzando tutta l'attenzione dei destinatari – gli insegnanti di italiano delle scuole ticinesi – sui contenuti dell'insegnamento, anziché, come sarebbe stato opportuno, sui processi cognitivi e sui comportamenti degli alunni (Giusti, 2014,p.73–91). Questa scelta, che tra l'altro distingue nettamente, all'interno del *Piano di studio*, l'insegnamento dell'italiano da quello delle seconde lingue (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, pp.113-128), ha delle conseguenze rilevanti sull'insegnamento e sulla valutazione, che, almeno nelle intenzioni degli estensori del *Piano*, dovrebbero essere orientate allo sviluppo di specifiche conoscenze e abilità che derivano da ciascuna delle tipologie, secondo un procedimento che è tipico dei programmi tradizionali.

A titolo di esempio, si legga il seguente paragrafo tratto dai programmi della scuola media italiana del 1979:

> Da esercitazioni concrete emergerà la consapevolezza che lo scrivere serve ad esprimere se stessi, commuovere, informare, persuadere, documentare, rendere esplicito il proprio pensiero, mediante

> appropriate forme linguistiche: si promuoveranno perciò – individualmente e in gruppo – libere espressioni spontanee, diari, cronache vissute e riflessioni; stesura di corrispondenza…

I verbi di modo indicativo (al presente o al futuro semplice) sono usati per fornire specifiche istruzioni da usare per individuare modalità di insegnamento e di valutazione molto specifiche circa gli strumenti e i contenuti da usare, proprio come accade nel Piano di studi (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.108):

> Nel percorso di acquisizione della lingua di scolarizzazione non può mancare l'approccio al testo poetico, per la sua funzione ludica, estetica ed espressiva e quale via di accesso al patrimonio culturale comune. Nel 1°ciclo il testo poetico ha la finalità di abituare l'allievo ad apprezzare i suoni della lingua italiana e l'andamento prosodico e intonazionale di poesie e filastrocche, facendogli nel contempo capire che la lingua, oltre a essere uno strumento di comunicazione, è anche uno strumento per esprimere sentimenti ed emozioni. Nel 2°ciclo può avere inizio una riflessione più esplicita sulle caratteristiche formali del testo poetico, attraverso la lettura e l'analisi di testi d'autore, finalizzata a sensibilizzare l'allievo sul valore della forma linguistica per la trasmissione del significato. L'analisi può anche portare alla produzione, a partire da modelli, di brevi testi poetici. Nel 3°ciclo la lettura del testo poetico si concentrerà sul messaggio: oltre alla comprensione letterale sarà focalizzata la forza evocativa e metaforica del testo e si consoliderà la capacità dell'allievo di riconoscere il valore della forma linguistica nella costruzione del significato. Si rafforzerà e porterà a un livello esplicito l'analisi di testi d'autore, con attenzione alle loro caratteristiche e ai diversi tipi di verso, strofe e rime. La lettura e l'analisi di testi poetici saranno, nel secondo biennio, l'occasione per avviare una riflessione sugli autori e l'epoca di composizione, e per scoprire l'evoluzione storica della lingua.

Da questo passo è possibile estrapolare con una certa facilità il seguente elenco di conoscenze:

- la lingua come strumento per esprimere sentimento e emozioni;
- le caratteristiche formali del testo poetico;
- le caratteristiche dei testi d'autore e dei vari tipi di verso, strofe e rime;
- l'evoluzione storica della lingua italiana;

e di abilità/capacità:

- apprezzare i suoni della lingua italiana e l'andamento prosodico / intonazionale di poesie e filastrocche;
- produzione di brevi testi poetici;
- riconoscere il valore della forma linguistica nella costruzione del significato;
- riflettere sugli autori e sull'epoca di composizione delle opere.

Inoltre, ancora a titolo di esercizio, è possibile individuare nel brano citato delle specifiche indicazioni relative alla metodologia didattica, centrata su pratiche di lettura e analisi del testo poetico.

La letteratura, dunque, ritorna sia come repertorio di modelli linguistici (da analizzare, secondo il tipico approccio formalista, allo scopo di comprenderne le funzioni e il funzionamento), sia come chiave di accesso al patrimonio culturale (gli autori, il contesto e la storia della lingua). Siamo distanti, almeno in questa parte del Piano di studio, da molti dei principi enunciati nella parte generale, e, anche, dall'idea di letteratura che appare in un passo già citato, nel quale si afferma che «In particolare, la lettura di opere letterarie apre la mente alla cultura e ai valori della tradizione, oltre a offrire delle vie per capire meglio la complessità e la ricchezza dell'animo umano e del mondo»: un concetto che può apparire fin troppo ingenuo, che tuttavia trova fondamento in molti ambiti di ricerca che negli ultimi anni si sono dedicati allo studio dell'interazione tra le opere letterarie (che da un punto di vista cognitivo e psicologico sono fondamentalmente delle narrative) e i loro fruitori, allo scopo di comprendere il ruolo della letteratura nella vita delle persone (cfr. almeno Bruner, 1986 e 1996 ; Nussbaum, 1997 e 2010; Todorov, 2007; Schaeffer, 2011 e 2015; Cometa, 2017). In questo senso, la letteratura, ovvero la fruizione attiva delle opere della letteratura, rappresenterebbe un'importante risorsa soprattutto per lo sviluppo delle competenze trasversali, che nella scuola ticinese sono: sviluppo personale, collaborazione, comunicazione, pensiero riflessivo e critico, pensiero creativo, strategie d'apprendimento (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.110-111). Ma al di là di alcuni spunti sporadici – per esempio laddove si afferma che i testi narrativi «permettono di confrontare il proprio vissuto con esperienze altrui, talvolta vicine e contemporanee, talaltra lontane nel tempo e nello spazio» (p.110), o che la produzione di testi «ludici e espressivi» favorirebbe la costruzione del «pensiero creativo» (p.111) – si tratta di un'idea che rimane allo stadio iniziale e non trova pieno sviluppo.

Il valore formativo della letteratura nella scuola delle competenze

Facciamo un passo indietro, lasciando per un attimo da parte la sezione del Piano di studio dedicata all'italiano, e ripartiamo dall'impianto generale del documento, dal suo "significato" così come è illustrato nella pagina di apertura, che inizia così:

> Disporre di un Piano di studio unico per la scuola ticinese significa poter affrontare la formazione in modo coerente ed esplicito, avendo a disposizione per ogni ciclo il quadro delle competenze che ci si aspetta di ottenere con gli allievi per quanto riguarda le diverse Discipline, le Competenze trasversali e i temi della Formazione generale. Queste attese formative si ricollegano ad un'importante dimensione dell'Accordo intercantonale HarmoS che stabilisce per alcune materie (lingua di scolarizzazione, matematica, lingue seconde e scienze naturali) delle competenze fondamentali da raggiungere con tutti gli allievi. L'esplicitazione delle principali attese nei confronti della formazione da raggiungere alla fine dei cicli costituisce dunque una caratteristica fondamentale del Piano di studio (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.7).

Il passaggio da una scuola che forniva dei programmi di insegnamento e che, per usare le parole esatte del Piano, «elencava quali temi e argomenti andavano trattati nei rispettivi settori formativi» a una scuola che «indica quali competenze e risorse un allievo dovrebbe aver sviluppato al termine delle principali scadenze formative previste» ha la sua origine proprio qui, nella presunta e ricercata centralità della persona, l'allieva o l'allievo che è obbligato a frequentare una scuola la cui finalità è definita con precisione nell'articolo 2 della legge sulla scuola (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.15):

> La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.

Lo stato, dunque, si assume la responsabilità di definire «cosa l'allievo deve essere in grado di padroneggiare, conoscere, saper-fare alla fine di un determinato ciclo» e di fornire agli insegnanti non più delle indicazioni su «cosa insegnare» ma delle indicazioni su «cosa far apprendere», la cui formulazione, si legge nel *Piano*, «utilizza la forma delle competenze, dove per competenze si intendono le capacità di un allievo di saper affrontare situazioni conosciute o nuove mobilitando un insieme coordinato di saperi e di capacità/abilità con una disponibilità a coinvolgersi cognitivamente ed emotivamente». Le competenze, che sono descritte prima in modo generale, poi più specificamente, sono articolate in modo progressivo per ciascuno dei tre cicli. Per ciascuno dei cinque ambiti di competenza (ascoltare, parlare, leggere, scrivere, grammatica e riflessione sulla lingua), il *Piano di studio* fornisce una tabella di obiettivi progressivi organizzati in cinque distinti «processi chiave» (p. 99): attivare, contestualizzare, strutturare, realizzare, rivedere. Il risultato è un elenco di quasi cinquanta obiettivi per ciascun ciclo, formulati a partire da verbi all'infinito che individuano un'abilità e delle conoscenze da sviluppare in ciascun alunno. Per esempio, per l'ambito di competenza "leggere", processo chiave "attivare", alla fine del 3° ciclo l'alunno dovrebbe:

> Leggere ad alta voce con espressività adeguata al libro di testo e diverisficata a seconda della situazione, dimostrando una buona comprensione del significato, a prima vista.

Una tale formulazione non sfugge ai difetti già individuati da Perrenoud (2011) nelle riforme già attuate in molti paesi europei e americani, che tendono a descrivere e a classificare le competenze senza fare riferimento alle situazioni e alle pratiche sociali in cui dovrebbero essere esercitate (p. 40), e che, quando forniscono liste di obiettivi molto dettagliati, rischiano di spingere gli insegnanti a insegnare e a valutare "objectif par objectif" (p. 73), perdendo di vista lo sviluppo globale dell'alunno.

Senza entrare nel merito del dibattito sulle competenze – per il quale si rinvia a Perrenoud, 2011; per il contesto italiano a Batini (2016) e a Castoldi (2016), e per lo specifico del settore linguistico-letterario a Giusti, 2008, 2013 e 2014 –, cerchiamo di capire quali sono, o quali dovrebbero essere, le sue conseguenze nell'ambito dell'insegnamento. Questi sono i tre cambiamenti fondamentali elencati dal *Piano* (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.7):

- le competenze non possono essere trasmesse ma devono essere in larga parte costruite ed organizzate dall'allievo grazie alla mediazione del docente; devono avere un senso per il soggetto ed assumere un significato intellettuale ed emozionale personale;
- le competenze si sviluppano all'interno di situazioni di apprendimento significative e sono utilizzabili in contesti multipli;

– le competenze sono strumenti di ulteriore conoscenza e di azione reale o mentale, cioè strumenti di controllo e di regolazione del proprio funzionamento intellettuale.

Questo, insiste il legislatore nel tentativo di anticipare le critiche e i timori che circolano da decenni nel dibattito sulla materia (si vedano almeno Perrenoud, 1997 e 2011; Del Rey, 2012), «non implica una perdita di importanza delle Discipline, anzi si tratta proprio di riuscire a cogliere il valore formativo delle materie guardandole da un punto di vista diverso da quello abituale». In estrema sintesi, si tratta di capire non quanto trasferire all'alunno dei contenuti e dei metodi di una determinata disciplina, ma cosa può consentire di sviluppare – in termini di competenze e di abilità disciplinari e trasversali – l'insegnamento di (o, sarebbe meglio dire, con) quella materia: qual è il contributo che essa può dare allo «sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà».

Tornando alla nostra materia – l'italiano – e nello specifico alla letteratura, non dovremmo preoccuparci, quindi, di quanta e quale letteratura si studi rispetto ai precedenti programmi di insegnamento, ma cosa si possa imparare dalla fruizione delle opere letterarie e del patrimonio di studi pertinente alla disciplina; qual è il contributo che la letteratura può dare allo sviluppo armonico della persona. È ovvio che un simile approccio metta in crisi non solo e non tanto la didattica della letteratura, quanto semmai l'idea stessa di letteratura, come hanno messo in luce prima Tzvetan Todorov (2007) e poi Jean-Marie Schaeffer (2011) in due saggi che, insieme ai lavori di Martha Nussbaum (1997 e 2010), possono costituire un buon punto di partenza per una riflessione più ampia sui cambiamenti in atto, non solo all'interno dei sistemi educativi ma anche nel mondo della ricerca. Secondo queste opere è l'idea stessa di letteratura che sembra da rivedere e forse da riconfigurare, in seguito a grandi cambiamenti sociali, come quelli messi in moto dalla rivoluzione digitale (Mazzarella, 2008) e dalla nascita di nuovi stili di vita e di lettura (Rico, 2009 e 2012), e in seguito ai risultati di altri settori di ricerca che in questi ultimi decenni si sono più o meno direttamente sono interessati agli strumenti letterari (Ceserani, 2010).

Si legge nel saggio introduttivo di Tonelli (2013, p.17):

> Come ha mostrato recentemente Ceserani (2010), delle risorse per la vita che la letteratura contiene ed elargisce pare si stiano accorgendo molti settori, da quelli filosofici ai medici agli psicologici e via dicendo: e che le stiano ai loro fini mettendo a frutto. Paradossalmente è proprio fra gli studiosi della materia, ma parlo solo da italianista, i quali sono più specialisticamente interessati ai valori storico-culturali ed estetico-artistici, e al restauro e alla conservazione dei testi, che è più faticosamente accettabile e apprezzabile quello che possiamo definire il suo "valore d'uso": quasi fosse una diminutio, una sorta di attentato, la desacralizzazione di un oggetto di culto. Parlare di competenze per la vita che si possano, direi si debbano, prima di tutto riconoscere come acquisibili grazie alla letteratura e poi determinare nella specificità della loro natura e rendere trasmissibili, conquistabili attraverso un percorso e infine valutabili, ritengo sia davvero la nuova frontiera della militanza didattico-letteraria: che necessariamente passa attraverso la scuola.

Sulla scia di Todorov (2007), il quale ha contrapposto nettamente l'approccio formalista e analitico al testo, tipico degli studi letterari, all'approccio del lettore comune («le lecteur ordinaire»), che legge per «chercher dans les œuvres qu'il lit de quoi donner sens à sa vie» (Todorov, 2007, p.72), Tonelli suggerisce di ripartire dal senso più profondo che la scrittura letteraria ha per gli esseri umani, a costo di andare a studiare i risultati delle ricerche di quelle discipline interessate soprattutto all'interazione tra le opere scritte e i lettori o, ancora più in generale, alle motivazioni e agli effetti della fruizione delle narrazioni – un insieme più vasto di quello delle opere letterarie – sulla vita delle persone. Il passaggio dalla scuola dei programmi, nella quale – questo è il linguaggio usato nella vita quotidiana – si "fanno" gli autori, i movimenti e le opere, – a una scuola dei risultati di apprendimento, può avvalersi di questo tipo di riflessione e di queste ricerche per andare alla scoperta di risorse in qualche modo nuove, per quanto siano da sempre note – almeno intuitivamente – a coloro che la scrittura letteraria hanno scelto di frequentarla anche prima e al di là dell'esistenza della scuola pubblica obbligatoria. Come afferma Schaeffer (2011) nel suo saggio posti di fronte al dilemma se « enseigner la connaissance de la littérature », o piuttosto « activer l'écriture littéraire », comme mode particulier d'accès au réel », dovremmo scegliere la seconda strada, quella battuta dal lettore comune e anche dal genitore che legge ad alta voce al bambino, nel tentativo di mettere a frutto le grandi potenzialità cognitive della fruizione della letteratura.

In particolare, proprio a partire dagli spunti offerti dalla ricerca più recente, qui di seguito si individuano – tornando all'area disciplinare relativa all'italiano – due possibili aree di utilizzo delle risorse della letteratura che possono rappresentare una novità rispetto alla tradizionale didattica basata sulle tipologie testuali e sulla loro analisi: la fruizione di opere letterarie in quanto storie in grado di mobilitare le risorse cognitive ed emotive di chi legge o ascolta; la scrittura come strumento privilegiato per accedere alle opere letterarie.

La scelta dei testi "significativi" e l'ascolto di "storie avvicenti"

Al momento di definire gli «ambiti di competenza», gli estensori del Piano scrivono che «È grazie all'ascolto di storie avvincenti fin dalla più tenera età che il bambino sviluppa l'immaginazione e la capacità narrativa e affabulatoria, nonché il piacere della lettura» (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.97). Potremmo dire, in un certo senso, che qui non si parla di letteratura, poiché manca un qualsiasi riferimento al patrimonio culturale di un popolo, a quelli che, con intenzione polemica e non senza ironia, Mazzarella (2008, p.35) definisce «un serbatoio di valori da salvaguardare e difendere». Ma se, seguendo la rigorosa argomentazione di Schaeffer (2011), distinguiamo un approccio normativo agli studi letterari, interessato fondamentalmente al valore delle opere, alla loro trasmissione e al loro costituirsi in canoni, e un approccio descrittivo, teso a indagare l'aspetto cognitivo della scrittura letteraria, il suo funzionamento, allora possiamo dire che i libri per bambini, dal punto di vista cognitivo, hanno caratteristiche tali da poter essere considerati a pieno titolo delle risorse letterarie. Sarebbe assurdo, afferma Schaeffer verso la fine della sua trattazione, attenersi a una finalità "patrimoniale" della trasmissione letteraria, poiché solo un'attivazione («activation») della letteratura attraverso un'esperienza diretta e personale dell'opera può garantire che questa trasmissione non rimanga un sapere morto, a scuola e non solo (Schaeffer, 2011, p.117). Occorre rendersi conto che un'opera letteraria è tale, dal punto di vista cognitivo, perché «[elle] nous donne accès à un mode d'expérience spécifique, et donc irremplaçable (come le sont la plupart des modes d'expérience), et que c'est justement là ce qui constitue la seule justification raisonnable de la valeur que nous lui accordons» (p.106). Soprattutto in un ambito didattico nel quale si vogliano sviluppare competenze, e non trasmettere valori, è fondamentale superare la domanda "che cos'è la letteratura" e preoccuparsi semmai di quali possono essere le opere, i testi scritti in grado di far compiere, qui e ora, agli allievi con cui l'insegnante sta lavorando, un'esperienza di lettura significativa.

L'esperienza della lettura (o dell'ascolto di una lettura ad alta voce) è il fondamento della fruizione della letteratura: attraverso quest'esperienza, le opere letterarie (che appartengano o no a un determinato canone o a una tradizione) possono attivare nelle persone le risorse cognitive ed emotive in modo tale da dare vita a un'esperienza estetica (argomento a cui è dedicato l'intero volume Schaeffer, 2015). Con la lettura avviene l'immersione nell'universo presentato dall'opera – il mondo narrato (Jedlowski, 2000, pp.26-41) – e si realizza un'esperienza "mediata" (Jedlowski, 2008, p.91–105) o "simulata" (Gallese, 2010, p.260–261; Gallese, 2011, p.199) che è reale quanto qualsiasi altra esperienza vissuta (Schaeffer, 2015, p.20) e che consente, senza bisogno di passare attraverso l'analisi e l'interpretazione dei testi e dei contesti, di sviluppare quell'immaginazione narrativa che sarebbe, secondo la filosofa Nussbaum (2010), alle fondamenta della capacità di immedesimarsi dell'altro, uno dei prerequisiti indispensabili alla costruzione di società democratiche.

Si legge nel Piano, all'ambito di competenze "leggere" (Repubblica e Cantone Ticino, 2015: 97):

> La lettura persegue tre finalità distinte: il piacere personale, l'accesso al sapere e l'inserimento nella vita sociale. Prioritari sono dunque il piacere di leggere, l'interiorizzazione e l'apprezzamento dei contenuti, lo sviluppo dell'immaginazione e del gusto, la scoperta che leggere è indispensabile per trovare informazioni per accrescere il proprio sapere e per soddisfare la propria curiosità e i propri bisogni.

Anche in questo caso, potremmo dire che non si parla esplicitamente di letteratura, ma è chiaro che, per perseguire quelle finalità, è necessario dare una priorità assoluta all'immersione nel mondo delle storie scritte, seguendo la strada indicata da Bruner (1996) già alla fine degli anni Novanta del secolo scorso e, nel contesto italiano, additata da Ceserani (1999), il quale per primo si è accorto che la scoperta del valore cognitivo della narrazione « dà d'improvviso alla letteratura, che del raccontar storie si nutre, uno spazio di straordinaria importanza nella nostra vita mentale, e anche sociale e culturale (che forse noi studiosi di letteratura non ci saremmo aspettati), ma anche una notevole responsabilità». E non è da sottovalutare,

per chi voglia approfondire le conseguenze di questi studi anche sulla teoria letteraria, il recente lavoro di Cometa (2017) sul rapporto tra teoria letteraria, evoluzionismo e scienze cognitive, che avanza proposte concrete e documentatissime sulla possibilità e sulla necessità di costruire un curriculum di studi letterari fondato su basi biologiche («un syllabyus bioculturale adeguato», Cometa, 2017, p.60) e che già mette a disposizione, grazie a una ampia e ricca discussione della letteratura scientifica internazionale (in parte già nota in ambito umanistico), gli strumenti necessari a una revisione dell'impianto didattico in direzione di una maggiore attenzione al corpo e al suo rapporto con l'esperienza della narrazione e, quindi, della letteratura intesa come «caso particolare» (Cometa, 2017, p.98) di quella particolare forma di pensiero che è la narrazione.

In estrema sintesi, se volessimo cominciare – come già si sta facendo da più parti, almeno in Italia (Batini & Giusti, 2008 e 2017; Giusti, 2011; Poletti Riz, 2017) – ad applicare quest'idea della scrittura letteraria e della sua fruizione a una didattica mirata allo sviluppo delle competenze linguistiche e delle competenze trasversali, dovremmo aprirci ad approcci educativi più attivi e partecipativi, fondati sulla lettura in comune (soprattutto ad alta voce), sulla condivisione di storie (narrazione ad alta voce, digital storytelling) e sulla costruzione di comunità narrative, sulla riscrittura (imitazioni, traduzioni, trasmutazioni), sul contatto diretto con i libri e con gli altri supporti mediali (biblioteche di classe, produzione di libri, immagini, audiovisivi, ecc.), sulla drammatizzazione e sul gioco di ruolo. E dovremmo, soprattutto, cominciare a rinunciare ad alcune pratiche di analisi e di interpretazione del testo che al momento, pur non disponendo di informazioni statisticamente rilevanti, sembrano occupare buona parte del tempo scuola, con l'effetto indiretto di ritardare o addirittura impedire quelle esperienze estetiche che sarebbero fondamentali per lo sviluppo di un approccio significativo alle opere letterarie (Schaeffer, 2011).

Per una didattica integrata della scrittura e della lettura (con la letteratura)

Al centro della didattica della scrittura, si legge ancora nel *Piano*, «vi è l'esigenza di dare senso all'atto di scrivere e di acquisire e affinare la pratica e le tecniche della scrittura» (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.97). Coerentemente a un'idea di apprendimento per tutto l'arco della vita, si ritiene fondamentale garantire l'acquisizione di un'abitudine di scrittura che trovi un fondamento nella vita dell'allievo e che possa quindi possa resistere anche al di fuori del contesto scolastico, una volta terminati gli studi. Scrivere è probabilmente l'area di competenza più soggetta al rischio di essere abbandonata, in età adulta, se non trova un senso che vada al di là delle esigenze comunicative della vita quotidiana, che sono strettamente correlate all'attività professionale e alla burocrazia. Anche in questo caso, come per la lettura, se si vuole incidere sulle convinzioni e sui comportamenti degli allievi, e sul loro stile di vita, è necessario ricorrere alle risorse cognitive ed emotive della letteratura, ovvero della scrittura letteraria intesa come «mode particulier d'accès au réel» (Schaeffer, 2011, p.25). Il punto in questione, infatti, non è più la scrittura come produzione di messaggi, e il nodo centrale non può essere il testo in sé – come invece sottolineato nel *Piano* laddove si afferma che «La centralità del testo spiega anche perché è essenziale combinare la didattica della scrittura con la pratica della lettura» (Repubblica e Cantone Ticino, 2015, p.98) – bensì la relazione tra il corpo dell'allievo e il testo scritto. E dato che è l'allievo a dover trovare un senso al suo leggere e al suo scrivere, il docente dovrà individuare il modo di far compiere esperienze di lettura e di scrittura ad alto potenziale, capaci di dare un orientamento allo stile di vita dei suoi diversi allievi, i quali hanno in comune – come apprendiamo dalle scienze sociali, psicologiche e biologiche – dei bisogni che durante il cammino evolutivo sono stati soddisfatti grazie allo sviluppo della narrazione, poi del linguaggio, poi della scrittura: altrettante tecnologie che risultano fondamentali per dare un senso a sé e al mondo.

Tra le pratiche didattiche che, sull'esempio del piccolo Jean-Paul Sartre, che da bambino si immergeva a tal punto nel mondo narrato dei romanzi d'avventura da voler continuare l'esperienza attraverso la scrittura di altri romanzi (Sartre, 1964), si basano sull'immersione nei mondi narrati delle opere letterarie e, quindi, sulla loro restituzione attraverso un processo imitativo, si segnalano le tecniche di scrittura mimetica sviluppate nell'ambito del progetto *La pagina che non c'era* (Bosso, 2016). Il progetto, che si realizza attraverso un concorso annuale, prevede la creazione di una comunità di lettori (gli allievi) e di scrittori (alcuni autori di narrativa italiana). Dopo che i lettori hanno letto i libri proposti e presentati dagli scrittori, gradualmente si trasformano in scrittori, poiché devono scrivere una nuova pagina del libro, da aggiungere all'opera. Alla fine gli scrittori valutano le pagine che non c'erano e scelgono i vincitori del concorso tra quelli che hanno scritto le pagine più convincenti.

Infine, è da segnalare il metodo del *Writing and reading worskshop*, ideato dal Teachers College, Columbia University e portato in Italia da Poletti Riz (2017) proprio in seguito all'introduzione della didattica centrata sulle competenze. Il metodo è basato sulla creazione di una comunità di lettori e scrittori che sperimentano individualmente e in gruppo tecniche di scrittura, condividono le esperienze di lettura e i risultati del lavoro di scrittura, fornendosi reciproco aiuto. Questo metodo, applicato da numerosi docenti che aderiscono a un protocollo didattico descritto nel blog http://www.scuolaaumentata.it/ – è probabilmente, in ambito italofono, l'esperienza di insegnamento più adeguata al conseguimento della finalità ultima di una didattica dell'italiano centrata sulle competenze nella scuola dell'obbigo, ovvero di formare persone in grado di usare la lettura e la scrittura nella vita di ogni giorno per affrontare le diverse situazioni dell'esistenza umana, proprio come succede oggi a quegli adulti che, indipendentemente dal loro mestiere, leggono e scrivono in modo autonomo, scegliendo, sulla base dei propri bisogni e delle risorse a disposizione, quando e come farlo.

Entrambi gli esempi, accomunati da una forte integrazione di lettura e scrittura, sono coerenti con i principi della poetica cognitiva, un approccio di ricerca che si occupa dello studio della relazione tra testo e lettore concreto e che – sono parole di un'insegnante e ricercatrice di lingua e letteratura tedesca – «ritiene che l'analisi non possa ridursi a una descrizione tecnica del testo, ma debba interessarsi anche all'esperienza emotiva prodotta dalla letteratura, al piacere provato dal lettore nel leggere quel testo, ai processi di identificazione e di empatia con i personaggi, agli effetti tangibili dell'opera letteraria sui lettori e sul mondo reale» (Costa, 2014, p.41). Da qui, da queste pratiche di didattica laboratoriale supportate dal grande lavoro di ricerca che sta cambiando la teoria e la pratica della letteratura, è possibile riconfigurare il ruolo del docente di italiano nella scuola delle competenze.

Bibliografia

Batini, F. (2011). Storie, futuro e controllo. Le narrazioni come strumento di costruzione del futuro. Napoli: Liguori.

Batini, F. (2016). Insegnare e valutare per competenze. Nuova edizione aggiornata e ampliata di Insegnare per competenze. Torino: Loescher.

Batini, F. & Giusti, S. (2008). L'orientamento narrativo a scuola.

Batini, F. & Giusti, S. (2017). Empowerment delle persone e delle comunità. Quaderno di lavoro del 6° convegno biennale sull'orientamento narrativo. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia. Ceserani, R. (2010). Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline. Milano: Bruno Mondadori.

Batini, F. (2011). Storie, futuro e controllo. Napoli: Liguori.

Batini, F. & Giusti, S. (2009) (ed.). Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni. Napoli: Liguori.

Bosso, R. (2016) (ed.). Dalle pagine al quaderno. Cinque anni di «Pagina che non c'era». Salerno: Arcoiris.

Bruner, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge-London: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge: Harvard University Press

Castoldi, M. (2016). Valutare e certificare le competenze. Roma: Carocci.

Ceserani, R. (1999). Guida allo studio della letteratura. Roma-Bari: Laterza.

Ceserani, R. (2010). Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline. Milano: Bruno Mondadori.

Cometa, M. (2017). Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria. Milano: Cortina.

Costa, S. (2014). Introduzione alla poetica cognitiva. Roma: Aracne.

Del Rey, A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement. Rue Descartes, 73, 7 – 21. https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-7.htm

Gallese, V. (2010). Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuro scientifica. Morelli, U. (2010). Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione. Torino: Allemandi, 245 - 262.

Gallese, V. (2011). Embodied simulation theory: Imagination and narrative. Neuropsychoanalysis, 13, 2: 196 – 200.

Giusti, S. (2008). Le competenze della letteratura. Per leggere, 14, 139 – 166.

Giusti, S. (2011). Insegnare con la letteratura. Bologna: Zanichelli.

Giusti, S. (2013). Letteratura e competenze. Tonelli, N. (ed.), Per una letteratura delle competenze. Torino: Loescher, 2013, 83 – 93.

Giusti, S. (2014). Per una didattica della letteratura, Lecce, Pensa Multimedia.

Giusti, S. (2015). Per un curricolo di letteratura italiana centrato sulle competenze. Giovannetti, P. (ed.). La letteratura in cui viviamo. Saggi e interventi sulle competenze letterarie. Torino: Loescher, 23 – 50.

Giusti, S. (2017). Le risorse della letteratura per la lingua italiana. Alfonzetti, B. Cancro, T. Di Iasio, V. Pietrobon, E. (ed.). L'Italianistica oggi: ricerca e didattica. Atti del XIX Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Roma, 9-12 settembre 2015).Roma: Adi editore. Url = http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=896 [data consultazione: 12/05/2018]

Giusti, S. (2018). Tradurre le opere, leggere le traduzioni. Torino: Loescher.

Giusti, S. & Batini, F. (2013) (ed.). Imparare dalla lettura. Torino: Loescher.

Jedlowski, P. (2000). Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana. Milano: Bruno Mondadori.

Jedlowski, P. (2008). Il sapere dell'esperienza, Roma: Carocci.

Levorato, M.C. (2000). Le emozioni della lettura. Bologna: Il Mulino.

Macé, M. (2011). Façons de lire, manières d'être. Paris: Gallimard.

Mazzarella, A. (2008). La grande rete della scrittura. La letteratura dopo la rivoluzione digitale. Torino: Bollati Boringhieri.

Nussbaum, M. (1997). Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2010). Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities. Princeton: Princeton University Press.

Perrenoud, Ph. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner des savoirs ? Paris : ESF.

Poletti Riz, J. (2017). Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe. Trento: Erickson.

Repubblica e Cantone Ticino (2015). Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese. Bellinzona.

Rico, F. (2009). Fragmentos y vinculos. Per leggere, 16, 53 – 58.

Rico, F. (2012). Il romanzo, ovvero le cose della vita. Torino: Aragno.

Sahlfeld, W. (2016). Riflessioni sulla didattica del testo letterario nell'epoca delle competenze. Campi immaginabili, 392 – 416.

Sartre, J.-P. (1964). Le mots. Paris: Gallimard.

Schaeffer, J.M. (2011). Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?. Paris: Marchaisse.

Schaeffer, J.M. (2015). L'expérience esthétique. Paris: Gallimard.

Tonelli, N. (2013), Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze. Tonelli (ed.). Per una letteratura delle competenze. Torino: Loescher, 13 – 21.

Todorov, T. (2007). La littérature en péril. Paris: Flammarion.

Autore

Simone Giusti, dottorato di ricerca presso la facoltà di lettere dell'Università di Losanna, docente di scuola secondaria e formatore, codirige la collana "Didattica e letteratura" (Loescher editore) e la rivista semestrale di letteratura italiana "Per leggere" (casa editrice Pensa Multimedia).

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2018 di forumlettura.ch

Apports de la littérature dans une approche par compétences

Simone Giusti

Résumé

L'article analyse la présence de la littérature dans le *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, pour discuter ensuite les études théoriques susceptibles de fournir des indications utiles concernant la valeur éducative de la littérature dans l'enseignement, en se concentrant en particulier sur l'approche narrative et sur la didactique intégrée de la lecture et de l'écriture.

Mots-clés

compétences, narration, einsegnement, littérature

Cet article a été publié dans le numéro 3/2018 de forumlecture.ch

Lernen mit Literatur in einem kompetenzorientierten Unterricht

Simone Giusti

Abstract

Der Artikel analysiert die Präsenz der Literatur im Lehrplan der Tessiner Schulen und diskutiert dann theoretische Studien, die nützliche Einblicke in den Bildungswert der Literatur im Unterricht liefern können, wobei der narrative Ansatz und der integrierte Unterricht von Lesen und Schreiben im Vordergrund stehen.

Schlüsselwörter

Kompetenzen, Geschichten erzählen, Lehren, Literatur

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.