



**HAL**  
open science

# Théories et pratiques de l'enseignement de la littérature italienne : Héritages et perspectives nouvelles

Rosanna Genco

► **To cite this version:**

Rosanna Genco. Théories et pratiques de l'enseignement de la littérature italienne : Héritages et perspectives nouvelles. Littératures. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2023. Français. NNT : 2023GRALL030 . tel-04590474

**HAL Id: tel-04590474**

**<https://theses.hal.science/tel-04590474v1>**

Submitted on 28 May 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES**

École doctorale : LLSH- Langues, Littératures et Sciences Humaines

Spécialité : Etudes italiennes

Unité de recherche : Laboratoire Universitaire Histoire Culture(s) Italie Europe

**THÉORIES ET PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA  
LITTÉRATURE ITALIENNE : HÉRITAGES ET PERSPECTIVES  
NOUVELLES**

**THEORIES AND PRACTICES OF ITALIAN LITERATURE TEACHING:  
HERITAGES AND NEW PERSPECTIVES**

Présentée par :

**ROSANNA GENCO**

Direction de thèse :

**Patrizia DE CAPITANI**

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

Rapporteurs :

**Raffaele RUGGIERO**

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Aix Marseille

**Johannes BARTUSCHAT**

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Zürich

Thèse soutenue publiquement le **15 décembre 2023**, devant le jury composé de :

**Patrizia DE CAPITANI**

PROFESSEURE DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes

Directrice de thèse

**Raffaele RUGGIERO**

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Aix Marseille

Rapporteur et Président

**Johannes BARTUSCHAT**

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Zürich

Rapporteur

**Monica MASPERI**

MAITRESSE DE CONFERENCES, Université Grenoble Alpes

Examinatrice

**Matteo DI GESÙ**

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Palerme

Examineur





*“Le opere letterarie ci invitano alla libertà dell'interpretazione, perché ci propongono un discorso dai molti piani di lettura e ci pongono di fronte alle ambiguità e del linguaggio e della vita. Ma per poter procedere in questo gioco, per cui ogni generazione legge le opere letterarie in modo diverso, occorre essere mossi da un profondo rispetto verso quella che io ho altrove chiamato l'intenzione del testo”.*

Umberto Eco

## DEDICHE

A mio marito Roberto, compagno di una vita e instancabile sostenitore del mio processo di conoscenza e di crescita culturale e professionale.

Ai miei figli Rosario e Marina, inesauribile fonte di incondizionato affetto in questa delicata fase del mio percorso di vita.

Ai miei nipotini Mia, Valentin, Romeo e al futuro nascituro con l'auspicio che possano realizzare tutti i loro sogni seguendo *“virtute e canoscenza”*.

## **RINGRAZIAMENTI**

All'entusiasmo e all'empatia della professoressa Anna Sardone che con grande professionalità e sensibilità mi ha introdotto nel magnifico mondo della metodologia del Writing and Reading Workshop, approccio didattico che attribuisce senso e significato al modo di lavorare in classe.

Agli alunni delle classi 3<sup>A</sup> e 3<sup>C</sup> (a.s. 2021/22) della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Omnicomprensivo di Lampedusa per essere stati amorevoli testimoni del loro processo di apprendimento.

E infine il mio più sentito ringraziamento alla professoressa Patrizia De Capitani per la fiducia accordatami, per la costante disponibilità e per il costruttivo confronto durante questo percorso di studio.

## Résumé

L'objectif de cette thèse est de confirmer le rôle de la littérature dans la formation de l'homme et du citoyen à travers l'étude des phénomènes culturels et des événements historiques et sociaux qui ont marqué les études théoriques et les applications didactiques à la base de l'enseignement de la littérature italienne au cours des 70 dernières années.

Il n'a pas été facile de donner une réponse directe aux différentes questions qui ont constitué l'incipit de ce travail de recherche : le fait que l'enseignement de la littérature, en Italie la base de l'éducation depuis des siècles, traverse une crise majeure est incontestable ; que la crise de la littérature et la crise de l'école sont une seule et même chose, et que l'école doit relever le défi de ne plus pouvoir être l'unique objet de formation des jeunes, considérant aussi que la littérature n'est plus l'objet de formation par excellence, est incontestable.

Afin de rechercher une éventuelle quadrature du cercle, autour duquel tournent trop de questions non résolues sur le sujet de la didactique de la littérature italienne, la recherche a été divisée en trois parties. La première partie, intitulée Excursus historique des principales approches théoriques de la didactique de la littérature, s'attarde sur le cadre théorique qui sous-tend les approches, les méthodes et les objectifs de la didactique de la littérature. Il s'agit de montrer que les théories de référence, qui constituent le monde des idées, sont étroitement liées à l'approche méthodologique qui caractérise la réalité scolaire de la classe, et donc le monde de l'action pédagogique.

Inventio auctoris, operis, lectoris ? Il était donc impératif de reprendre la vexata quaestio si longtemps débattue par la critique littéraire, concernant la centralité de l'auteur (inventio auctoris), l'étude de l'œuvre (inventio operis), et le moment de la jouissance du produit littéraire (inventio lectoris), et de faire le point sur chacune d'entre elles.

La deuxième partie, intitulée Les conséquences didactiques à travers l'analyse des manuels les plus représentatifs, analyse comment les différents modèles d'enseignement littéraire (historiciste, formaliste, structuraliste, herméneutique, pour n'en citer que quelques-uns) et les trois types d'approches théoriques (centration sur l'auteur, centration sur l'œuvre et centration sur le lecteur) qui se sont succédé au fil du temps ont influencé le domaine de la didactique.

La troisième partie de la recherche intitulée Nouvelles propositions éducatives représente la partie expérimentale avec laquelle une approche innovante a été explorée : l'atelier d'écriture et de lecture (WRW). Dans le premier des trois chapitres, je me suis arrêté pour décrire les origines et les caractéristiques de la méthode, ses domaines d'application, la structure des ateliers et j'ai analysé les pierres angulaires qui représentent ses caractéristiques connotatives.

Dans le deuxième chapitre, j'ai clarifié l'intention de mon travail sur le terrain, les motivations qui m'ont amené à opter pour une recherche qualitative et les instruments de collecte utilisés pour la mener à bien. Il s'agissait d'une recherche en classe qui m'a permis de jouer le rôle d'observateur, de chercheur placé dans le contexte de l'école pour comprendre comment la méthode WRW est appliquée dans la vie quotidienne en tenant compte de différents facteurs, tels que les variables psychologiques, éducatives et sociales. Enfin, le troisième chapitre de cette partie expérimentale du travail comprend la narration de toutes les observations effectuées dans la salle de classe, l'entretien avec l'enseignant et les résultats des questionnaires.

**Mots-clés en français :**

Littérature – enseignement – éducation – littérature italienne - didactique



## Abstract

The aim of this thesis is to confirm the role of literature in the formation of man and citizen through the study of cultural phenomena and historical and social events that have marked the theoretical studies and didactic applications underlying the teaching of Italian literature over the last 70 years.

How to teach literature today, at a time in history when there has already been talk for years of a crisis in the teaching of literature and a constant search to trace its causes and hypothesise some solutions, is the challenge that needs to be addressed in order for literary education to regain its former centrality and contribute to the formation of responsible and critical citizens.

It was not easy to give a straightforward answer to the various questions that constituted the incipit of this research work: the fact that the teaching of literature, in Italy the basis of education for centuries, is going through a major crisis is unquestionable; that the crisis of literature and the crisis of the school are one and the same, and that the school must accept the challenge of no longer being able to be the sole training subject for young people, considering also that literature is no longer the training subject par excellence, is beyond dispute.

In order to search for a possible squaring of a circle, around which too many unresolved questions revolve on the subject of the didactics of Italian literature, the research was divided into three parts.

The first part, entitled Historical Excursus of the Main Theoretical Approaches to the Didactics of Literature, dwells on the theoretical framework underlying approaches, methods and objectives of literature didactics. This is in order to show that the reference theories, which constitute the world of ideas, are closely linked to the methodological approach that characterises the school reality of the classroom, and thus, the world of teaching action.

*Inventio auctoris, operis, lectoris?* It was imperative, therefore, to take up the *vexata quaestio* so long debated by literary criticism, concerning the centrality of the author (*intentio auctoris*), the study of the work (*intentio operis*), and the moment of enjoyment of the literary product (*intentio lectoris*), and to take stock of each.

The second part, entitled The didactic consequences through the analysis of the most representative manuals, analyses how the various models of literary education (historicist, formalist, structuralist, hermeneutic, to name but a few) underlying the three types of theoretical approaches (author-

centredness, work-centredness and reader-centredness) that have followed one another over time have influenced the field of didactics.

The third part of the research entitled New Educational Proposals represents the experimental part with which an innovative approach was explored: the Writing Reading Workshop (WRW).

In the first of the three chapters, I paused to describe the origins and characteristics of the method, its areas of application, the structure of the workshops and analysed the cornerstones that represent its connotative features.

In the second chapter, I clarified the intent of my fieldwork, the motivations that led me to opt for qualitative research and the collection instruments used to conduct it.

It was a classroom-based research that saw me in the role of observer, of researcher placed in the school context to understand how in everyday life the WRW method is applied taking into account different factors, such as psychological, educational, social variables.

Finally, the third chapter of this experimental part of the work includes the narration of all the observations conducted in the classroom, the interview with the teacher and the results of the questionnaires.

Mots-clés en anglais :

Education – Italy – literature – classroom-based research, teaching literature

## INDICE

DEDICHE .....	2
RINGRAZIAMENTI .....	3
Résumé .....	4
Abstract.....	6
INDICE .....	9
<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>12</b>
I. Natura e necessità della letteratura .....	12
II. La definizione di un nuovo paradigma della didattica .....	19
III. La crisi del modello d'insegnamento tradizionale.....	27
<b>PARTE I - EXCURSUS STORICO DEI PRINCIPALI APPROCCI TEORICI ALLA DIDATTICA DELLA LETTERATURA .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPITOLO 1 - Alcune riflessioni sul concetto di educazione letteraria .....</b>	<b>33</b>
1.1 Educazione letteraria e didattica della letteratura .....	33
1.2 Uno sguardo d'insieme sui modelli dell'educazione letteraria.....	37
<b>CAPITOLO 2 - Fase della centralità dell'autore .....</b>	<b>40</b>
2.1 L'educazione letteraria secondo il modello storicistico .....	40
2.2 L'educazione letteraria secondo il modello psicologico-lirico .....	43
2.3 L'educazione letteraria secondo il modello sociologico-marxista .....	45
<b>CAPITOLO 3 - Fase della centralità dell'opera.....</b>	<b>46</b>
3.1 Educazione letteraria secondo il modello formalistico.....	46
3.2 L'educazione letteraria secondo il modello strutturalista .....	48
3.3 L'educazione letteraria secondo il metodo semiotico .....	51
<b>CAPITOLO 4 - Fase della centralità del lettore .....</b>	<b>53</b>
4.1 L'educazione letteraria secondo il metodo dell'estetica della ricezione .....	53
4.2 L'educazione letteraria secondo il modello ermeneutico.....	56
4.3 L'educazione letteraria secondo il modello della critica tematica.....	59
4.4 Conclusione parte I .....	61
<b>PARTE II - LE CONSEGUENZE DIDATTICHE ATTRAVERSO L'ANALISI DI MANUALI PIÙ RAPPRESENTATIVI .....</b>	<b>62</b>
<b>CAPITOLO 5 - Sguardo d'insieme sulle implicazioni didattiche delle teorie letterarie.....</b>	<b>63</b>
<b>CAPITOLO 6 - Il materiale e l'immaginario: una svolta epocale.....</b>	<b>68</b>
6.1 <i>Il materiale e l'immaginario</i> di Remo Ceserani e Lidia De Federicis .....	68
6.2 Alla scoperta degli elementi innovativi de <i>Il materiale e l'immaginario</i> analizzando Italo Calvino .....	71
<b>CAPITOLO 7 - I testi letterari e il loro tempo.....</b>	<b>74</b>
7.1 <i>Testi nella storia</i> di Cesare Segre e Clelia Martignoni .....	74
7.2 Paolo Volponi: breve analisi di un autore "marginale" .....	76

7.3 Alcune critiche al manuale.....	78
<b>CAPITOLO 8 - Generi letterari e problematiche culturali.....</b>	<b>81</b>
8.1 Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi di Franco Brioschi e Costanzo Di Girolamo .....	81
8.2 <i>La scrittura e l'interpretazione</i> di Romano Luperini, Pietro Cataldi e Lidia Marchiani.....	85
8.3 Che cosa è rimasto oggi del dibattito culturale dell'ultimo ventennio del XX secolo nell'insegnamento della letteratura? .....	93
<b>CAPITOLO 9 - Proposte contemporanee .....</b>	<b>98</b>
9.1 I primi decenni del XXI secolo: un bilancio tra competenze, tecnologie e nuovi manuali .....	98
9.2 La nuova proposta di Guido Baldi, Silvia Giusso, Mario Razetti, Giuseppe Zaccaria: <i>la letteratura</i> ....	101
9.3 <i>La letteratura e noi</i> di Luperini e altri .....	107
9.4 Conclusione parte II .....	110
<b>PARTE III – NUOVE PROPOSTE DIDATTICHE .....</b>	<b>112</b>
<b>CAPITOLO 10 - Un approccio innovativo: il Writing and Reading Workshop (WRW) .....</b>	<b>113</b>
10.1 Metodo tradizionale e nuove pratiche a confronto.....	113
10.2 Le origini del Writing and Reading Workshop .....	116
10.3 Il WRW e le Indicazioni Nazionali per il curriculum.....	118
10.4 Il WRW e le competenze chiave europee .....	123
10.5 La struttura del laboratorio.....	124
10.6 La progettazione di una Unità di apprendimento di scrittura .....	136
10.7 L'organizzazione del laboratorio di lettura .....	144
10.8 Valutazione e consulenze nel WRW.....	150
10.9 Il taccuino.....	155
10.10 L'ambiente di apprendimento .....	156
10.11 Le antologie con WRW.....	158
10.11.1 Le pubblicazioni dedicate agli insegnanti.....	158
10.11.2 Le antologie scolastiche .....	160
<b>CAPITOLO 11 - Quadro metodologico della sperimentazione .....</b>	<b>164</b>
11.1 Impostazione metodologica della sperimentazione .....	164
11.2 Tipologia della ricerca .....	167
11.3 Strumenti e tecniche di raccolta dati.....	169
11.3.1 L'Osservazione.....	169
11.3.2 L' Intervista all'insegnante.....	170
11.3.3 Il Questionario .....	171
<b>CAPITOLO 12 - La sperimentazione in classe .....</b>	<b>172</b>
12.1 Il contesto e la sperimentazione: la scuola .....	172
12.2 La classe .....	178
<b>12.3 Osservazioni in classe.....</b>	<b>182</b>
12.3.2 Osservazioni delle sessioni di lettura .....	184
12.3.3 Introduzione sul laboratorio di scrittura.....	203
12.3.4 Osservazioni sul laboratorio di scrittura.....	204
12.4 Introduzione all'intervista alla docente .....	236
12.4.1 Un classico nel laboratorio di lettura: intervista alla docente.....	237
12.5 Introduzione alla lettura dei grafici.....	240
12.5.1 Analisi comparata degli esiti del questionario di lettura .....	241

12.5 Conclusione parte III .....	245
<b>CAPITOLO 13 - Conclusione .....</b>	<b>247</b>
<b>Allegati .....</b>	<b>252</b>
Allegato 1 - Sondaggio sulla lettura .....	252
Allegato 2 - Risposte al sondaggio sulla lettura della classe di 3A .....	255
Allegato 3 - Risposte al sondaggio sulla lettura della classe di 3C .....	258
Allegato 4 - Sondaggio sulla scrittura.....	263
Allegato 5 - Risposte al sondaggio sulla scrittura della classe di 3A .....	265
Allegato 6 - Risposte al sondaggio sulla scrittura della classe di 3C.....	268
<b>Indice delle figure .....</b>	<b>271</b>
<b>Sitografia .....</b>	<b>273</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>274</b>

# INTRODUZIONE

## I. Natura e necessità della letteratura

Il livello sempre crescente di complessità che caratterizza la nostra epoca, segnata da forti contraddizioni e da grandissimi contrasti di culture e di civiltà, appare essere una fra le principali condizioni ostative, come ha scritto la filosofa statunitense Martha C. Nussbaum, a "coltivare l'umanità"<sup>1</sup>, condizione indispensabile alla formazione di un pensiero libero, autonomo nei giudizi e che fondi nella forza dell'immaginazione le basi per una umanità matura e responsabile.

Si assiste quasi inermi al lento e costante declino di quei valori classici e universali che per secoli sono stati l'espressione di una tradizione, l'Umanesimo, capace di portare con sé i nuclei fondanti dell'identità e dell'alterità, dell'etica e della religione, della politica e della filosofia. Con il vacillare di queste categorie, assopite dagli effetti della globalizzazione, si assiste ad un processo di disgregazione delle identità, ad una profonda crisi che, contrapponendo una identità contro altre identità, non riconosce più l'alterità.

Ed invece viviamo in un mondo in cui nessuno di noi non può non riconoscere l'altro estraneo a questa interdipendenza globale che ha reso tutti "cittadini del mondo", tutti figli di una nuova etica planetaria all'interno di un progetto nel quale le categorie dell'identità e dell'universalità possano declinarsi nel paradigma dell'educazione alla cittadinanza democratica e cosmopolita.

Infatti, al giorno d'oggi non è più immaginabile che la formazione del buon cittadino possa realizzarsi nell'orizzonte nazionale che è diventato troppo angusto; una delle figure più prestigiose della cultura contemporanea, Edgar Morin, nel suo scritto "*La testa ben fatta*" nel quale invita insegnanti, studenti e cittadini a riflettere sulle sfide che caratterizzano la nostra epoca, sintetizza il problema in questi termini:

Dobbiamo contribuire all'autoformazione del cittadino italiano (o francese o tedesco...), e fornire la conoscenza e la coscienza di ciò che significa una nazione, ma dobbiamo anche estendere la nozione di cittadino a entità che non dispongono ancora di istituzioni politiche compiute, come l'Europa per un europeo, o che non dispone per niente di un'istituzione politica, come il pianeta

---

<sup>1</sup> Martha C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Roma Carocci Editore, 2006

Terra. Una tale formazione deve favorire il radicamento all'interno di sé dell'identità nazionale, dell'identità europea, dell'identità planetaria<sup>2</sup>.

Tale nuova e complessa prospettiva con cui la scuola di oggi non può fare a meno di misurarsi, continua purtroppo a scontrarsi con il modello tradizionale dell'educazione letteraria, ancora presente e diffuso nella scuola italiana, fortemente legato all'idea che l'insegnamento della letteratura corrisponda all'insegnamento della storia della letteratura italiana.

La matrice desanctisiana secondo la quale la storia letteraria diventava strumento pedagogico essenziale per la formazione dei cittadini, se inquadrata nel momento storico in cui era stata concepita, aveva certamente la sua ragion d'essere; non accettare un simile progetto pedagogico sarebbe stato come negare una concreta necessità storica in un'Italia in cui educare i giovani all'acquisizione di un'identità e di una coscienza nazionale, attraverso lo studio delle grandi opere della letteratura, rappresentava, in un momento storicamente fragile, una prospettiva educativa cui basarsi per evocare un ampio repertorio di valori e ideali etici ed estetici. Né va disgiunto a questo aspetto quello di ordine linguistico in quanto, porre la letteratura al centro della formazione delle giovani generazioni, avrebbe offerto sicuramente un grande impulso all'acquisizione della lingua parlata che ancora non esisteva.

Oggi, che i capisaldi di questo modello pedagogico sono stati ampiamente superati, che la lingua italiana si è diffusa anche grazie ai mass-media e alla comunicazione multimediale, che l'impostazione storicistica e lineare della letteratura non è più proponibile, e che l'esperimento di una rifondazione scienziata dello studio letterario può considerarsi fallito, non resta che indirizzare la ricerca di senso verso alcuni valori universali, imprescindibili per una formazione a carattere sovranazionale, e ai quali la scuola, i programmi e le metodologie didattiche non possono che uniformarsi.

Per pensare ad un'educazione del cittadino che miri alla costruzione di una civiltà del dialogo, come ha affermato Romano Luperini, "si tratterebbe di prendere atto di un insieme di indirizzi e valori che pongono l'accento sull'importanza della lettura (lettura del testo e lettura del mondo), come momento ermeneutico, del confronto e della ricerca del senso<sup>3</sup>", in modo che lo studio delle discipline umanistiche, ed in particolare della letteratura, possano rappresentare il fondamento privilegiato della formazione democratica del cittadino.

---

<sup>2</sup> Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Milano, R.Cortina, 2000, p. 75

<sup>3</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, San Cesario di Lecce, Piero Manni, 2013, p.45

Insegnare letteratura, infatti, è anche porsi per obiettivo la civiltà e tenere sempre presente l'insegnamento che deriva dalle parole di Iosif Brodskij relativamente al compito sociale, civile e politico insito nella trasmissione del patrimonio letterario ai cittadini del futuro:

Poiché non sono molte le cose in cui riporre le nostre speranze in un mondo migliore, poiché tutto il resto sembra condannato a fallire in un modo o nell'altro, dobbiamo pur sempre ritenere che la letteratura sia l'unica forma di assicurazione morale di cui una società può disporre; che essa sia l'antidoto permanente alla legge della giungla; che essa offra l'argomento migliore contro qualsiasi soluzione di massa che agisca sugli uomini con la delicatezza di una ruspa - se non altro - perché la diversità umana è la materia prima della letteratura, oltre a costituirne la ragion d'essere<sup>4</sup>.

Da queste parole del grande poeta russo, Nobel per la letteratura nel 1987, si evince chiaramente la visione della letteratura come "un'educazione al senso di umanità", al senso di una memoria condivisa e, in ultima analisi, di un'educazione alla libertà.

Sono indubbiamente innegabili le potenzialità educative della letteratura; la lettura delle opere letterarie aiuta la ricerca di verità e di significati della vita, dà slancio ai nostri strumenti conoscitivi e può avere una sua importante funzione per la comprensione della complessità delle esperienze necessarie alla formazione dei futuri cittadini globalizzati. Lo studio della letteratura pone la persona in un rapporto dialogico con l'altro, presuppone infatti che si crei una certa *intimità* con il testo: l'altro è il testo che, come afferma Francesco Orlando, "non è un'alterità lontana da noi"<sup>5</sup>, perché conoscere un testo esige la stessa tensione etica e dialogica necessaria a conoscere un altro uomo.

Negli ultimi decenni la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa sta determinando una progressiva e pericolosa perdita d'importanza della letteratura; è come se l'universo tecnologico e l'imperialismo della comunicazione televisiva ed elettronica stessero esercitando delle forti pressioni disgregatrici segnando il sopravvento di un universo dei linguaggi pubblicitari ed utilitaristici. Soprattutto tra i giovani, si va diffondendo la convinzione che la letteratura sia qualcosa di inutile, in quanto non fornisce un profitto materiale, tangibile; per questo viene considerata come un qualcosa di cui si possa fare a meno. Scrive, invece, il Premio Nobel Mario Vargas Llosa che "senza la letteratura il mondo sarebbe una rassegnata

---

<sup>4</sup> Iosif Brodskij, *Dall'esilio*, Milano, Adelphi, 1988, pp. 14-15

<sup>5</sup> Francesco Orlando, *Teoria della letteratura, letteratura occidentale, alterità e particolarismi*, in AA.VV.



umanità di robot che ha rinunciato alla libertà. La letteratura è la linfa vitale di una società progredita. Un mondo senza letteratura sarebbe un mondo barbaro, incivile, orfano di sensibilità”<sup>6</sup>.

Certamente è possibile condurre una vita senza letteratura, ma sarebbe una vita vissuta in modo meno consapevole perché l'essere umano, privato di capacità analitica e di spirito critico, è meno capace di controllare le proprie emozioni e, in ultima analisi, meno preparato ad accettare le leggi inesorabili della vita.

La grande funzione dei romanzi, diceva Umberto Eco, è proprio quella di “educare al fato e alla morte”. Ed ancora, sono molto suggestive le seguenti considerazioni:

Se non ci fossero i romanzi, probabilmente oggi nessuno rifletterebbe più sul senso della vita e sulla morte, perché i mass media limitano ogni capacità di isolamento e di riflessione. Essi ci bombardano in continuazione con un'enorme quantità di immagini, spesso volgari, prive di significato, che sembrano fatte appositamente per impedire ai destinatari, cioè i consumatori, di riflettere e far nascere immediatamente in loro il desiderio, anzi, il bisogno di acquistare subito quel determinato prodotto cosmetico o integratore multivitaminico, come se contenessero la formula segreta dell'eterna giovinezza o dell'immortalità. Ma questa formula naturalmente, non esiste. Oggi, come nel Paleolitico, come nel Medioevo e nell'Ottocento gli uomini invecchiano e muoiono ed evitare di parlare di questi momenti della vita, di certo non li farà scomparire<sup>7</sup>.

Purtroppo, però, nella desertificazione dei valori e nell'appiattimento commerciale della società odierna dove persino l'arte, come ricordava E. Montale, è subordinata alle leggi del mercato, essendo ridotta a “produzione di oggetti di consumo, da usarsi e buttarsi via in attesa di un nuovo mondo in cui l'uomo sia riuscito a liberarsi di tutto, anche della propria coscienza”<sup>8</sup> non c'è da stupirsi se “i giovani, non capendo più che cosa è bello, che cosa è giusto, che cosa è sacro, capiscano solo che cosa è utile”<sup>9</sup>. “Ma la poesia, come la letteratura, non è una merce. Essa, è uno di quei poteri immateriali non valutabili a peso che in qualche modo pesano”<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Mario Vargas Llosa, *È pensabile il mondo moderno senza romanzo?*, Einaudi, Torino, 2001

<sup>7</sup> Umberto Eco, *Su alcune funzioni della letteratura*, in *Sulla letteratura*, Bompiani, 2016, p. 34

<sup>8</sup> Eugenio Montale, *Dal discorso pronunciato in occasione della consegna del Premio Nobel*, 1975

<sup>9</sup> U. Galimberti, *Il senso di fare scuola. Una conferenza di Umberto Galimberti*, Modena, Ed. Artestampa, 2009, p.13

<sup>10</sup> Umberto Eco, *Su alcune funzioni della letteratura*, in *Sulla letteratura*, Bompiani, 2016, p.38

Quest'altra citazione di Umberto Eco sull'importanza della letteratura è un forte monito che vuole metterci tutti in guardia dalle derive che si potrebbero manifestare se non si riuscisse a bloccare il declino di una civiltà e con esso del prestigio e del ruolo della letteratura e di chi la insegna.

In *Critica della critica* Tzvetan Todorov cita una frase molto significativa pronunciata dal critico letterario canadese Northrop Frye: "La letteratura di per sé, non può impedire la distruzione totale, uno dei molti possibili destini della razza umana; ma penso che tale destino sarebbe inevitabile senza la letteratura"<sup>11</sup>.

Si tratta di parole forti che, se pur pronunziate in un periodo in cui i colpi di coda della guerra fredda costituivano una minaccia costante per l'umanità, inducono a riflettere sul ruolo fondamentale che la letteratura gioca nella formazione della persona nella sua integralità fatta di ragione, intelligenza, emozioni, vissuto personale, situazioni psicologiche. Non credo che alcuno possa dissentire da tale affermazione, anche se negli ultimi anni gli interventi della politica in campo scolastico non sempre abbiano dimostrato di essere di questo avviso, dimenticando spesso che il compito principe della scuola è quello di formare persone e cittadini consapevoli.

Senza considerare gli effetti di una visione semplificata e meccanica dei rapporti tra scuola e sviluppo economico che spesso ha indotto i decisori politici, non soltanto in Italia, a mirare alla competitività economica innescando processi di riforme scolastiche nella direzione delle *hard sciences*. A partire dagli anni Sessanta del Novecento l'ondata scientifica proveniente dall'Atlantico settentrionale, ha spinto tanti paesi europei verso la decisione di limitare lo studio delle lingue classiche, come se lo studio dei classici, della letteratura e più in generale della storia, non rientrassero nelle politiche di investimento in quanto ritenute poco utili a migliorare le condizioni di sviluppo dei paesi nell'era del post-moderno.

È opportuno osservare che nel mondo di oggi i sistemi scolastici non possono e non devono convogliare tutte le loro forze nel privilegiare lo studio di quelle materie che sembrano maggiormente collegate alla crescita economica e all'aumento del prodotto interno lordo; una buona scuola, oggi più di ieri, deve educare persone capaci di vivere la vita di società democratiche, aperte al mondo e ai processi di allargamento degli orizzonti e delle esperienze. In quest'ottica la letteratura può rivestire una rilevante funzione quale potente mezzo per la comprensione della complessità; la letteratura è una risorsa da condividere che aiuta nella ricerca di nuove prospettive esistenziali e, scoprendo le connessioni tra passato e presente, consente di guardare al futuro con maggiore consapevolezza e spirito critico.

---

<sup>11</sup> T. Todorov, *Critica della critica: un romanzo di apprendistato*, Torino, Einaudi, 1986, p.121

A tale proposito Drew Faust, rettrice di Harvard, in un articolo pubblicato nel *"The New York Times Book Review"*, conclude lanciando un segnale in difesa del modello umanistico:

L'istruzione superiore può offrire agli individui e alle società un'ampiezza e profondità di visione che non esiste nella miope contemplazione del presente. Gli esseri umani hanno bisogno di sentimento, comprensione e prospettiva almeno tanto quanto di lavoro. Il problema non è, se di questi tempi, possiamo permetterci di credere in questi obiettivi, ma se possiamo permetterci di non crederci <sup>12</sup>.

La breve analisi su riportata contribuisce a dimostrare come il vacillare dell'istruzione su base umanistica, a favore della cultura tecnologica orientata al profitto, non sia avvertito soltanto in Italia e in Europa, ma anche negli Stati Uniti, da sempre considerati stabile baluardo della formazione umanistica, e che già da qualche decennio presentano segnali di cedimento. Questa tendenza alla scarsa considerazione delle materie umanistiche viene confermata, nei vari livelli di istruzione, anche dall'utilizzo di tecniche di valutazione sulla base di test a risposta multipla, applicati per accertare competenze critiche, di riflessione e, *lato sensu*, volti a valutare i saperi necessari per una cittadinanza mondiale. Appare evidente che, servirsi degli stessi criteri per la valutazione delle conoscenze tecniche e scientifiche e di quelle delle materie umanistiche, indebolisce il sistema di istruzione e priva le nuove generazioni dell'opportunità di un'istruzione stimolante e di una preparazione adeguata a poter vivere forme di democrazia sostanziale.

L'istruzione volta esclusivamente al tornaconto sul mercato globale esalta queste carenze, producendo un'ottusa grettezza e una docilità – in tecnici obbedienti e ammaestrati – che minacciano la vita stessa della democrazia, e che di sicuro impediscono la creazione di una degna cultura mondiale<sup>13</sup>.

Ancora una volta in uno dei suoi saggi, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Martha C. Nussbaum offre un valido contributo a chiunque, a vario titolo, vive la vita della scuola al fine di comprendere da più sfaccettature il ruolo dell'educazione nelle società contemporanee e, allo stesso tempo, a focalizzare l'attenzione sulla complessità del fenomeno e sulle responsabilità che i decisori politici esercitano nei confronti delle politiche scolastiche dei vari Paesi. Infatti, nel mondo d'oggi,

---

<sup>12</sup> The University's Crisis of Purpose, in *"The New York Times Book Review"* 6 September 2009, p. 19

<sup>13</sup> Martha C. Nussbaum, *Non per profitto Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino 2011

lo sviluppo economico, politico e sociale delle società è in stretta correlazione con le visioni dei sistemi educativi e determina il futuro delle democrazie.

Per assolvere a questo compito, le scuole devono assegnare un posto di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche, coltivando una formazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni le capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona <sup>14</sup>.

Si tratta, come affermano gli studi della Nussbaum, di sostenere il ruolo fondamentale degli studi letterari che la stessa indica come formazione dell'immaginazione narrativa, e cioè della "capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di capire la sua storia personale, di intuire le sue emozioni, i suoi desideri e le sue speranze"<sup>15</sup>.

La letteratura educa l'immaginario delle giovani generazioni e aiuta a superare gli atteggiamenti conformistici di modelli e slogan veicolati dalla comunicazione mediatica e dei social; essa svolge anche una funzione di difesa della democrazia in quanto, rafforzando il senso di unità e di appartenenza alla comunità umana, forma *in primis* i sentimenti.

Nondimeno contribuisce alla formazione di cittadini responsabili e critici, aiuta ad arricchire il lessico, a migliorare il linguaggio per poter esprimere meglio e con maggiore forza le proprie idee e insegna a non dover accettare necessariamente ciò che è dato, ma al contrario a saper riflettere e pensare con la propria testa. Oserei affermare che la letteratura, quale straordinario strumento di penetrazione nella cultura, nella mentalità, nella visione del mondo, possa anche entrare in competizione (e uscirne vincente) con gli altri "influencer" aprendo ad una lettura critica dei messaggi spesso fuorvianti che l'odierna mitologia di massa propone.

Se, allora, gli studi letterari, oltre ad insegnare a diventare intelligenti e attenti lettori della propria storia, aiutano a conoscere la varietà del mondo, a capire gli altri e a giudicare se stessi rendendo più ricca e stimolante la vita che si sta vivendo, occorrerebbe ri-partire da alcune riflessioni che, nell'ultimo scorcio del Novecento, hanno animato il dibattito culturale positivamente condizionato dall'orizzonte filosofico-letterario degli studi ermeneutici; ciò per ri-legittimare il valore preziosissimo della letteratura attraverso la definizione di un nuovo paradigma della didattica.

---

<sup>14</sup> Martha C. Nussbaum, *Non per profitto Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, 2011

<sup>15</sup> Martha C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Carocci Editore, 2006

## II. La definizione di un nuovo paradigma della didattica

È negli anni Settanta, periodo in cui in Italia docenti universitari e, successivamente, anche docenti di scuola superiore, tramite convegni e seminari, mettono in discussione metodi e strumenti per l'insegnamento dell'italiano, che si inizia a dare vita ad una vera e propria riflessione teorica sulle pratiche di insegnamento.

*Lettera a una professoressa*<sup>16</sup>, manifesto culturale della Scuola di Barbiana, che vede la luce a cura di Don Lorenzo Milani<sup>17</sup> nel 1967, e le *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, un testo collettivo preparato nel 1975 dai soci del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), segnano una linea spartiacque nettissima fra due concezioni dell'impegno pedagogico: la prima, più tradizionale, orientata alla funzione selettiva dell'insegnamento della "buona lingua" e strettamente connessa alla didattica della letteratura; la seconda, incentrata sulla funzione democratica dell'educazione linguistica, volta a fare acquisire a tutti gli strumenti linguistici e culturali per agire nel mondo. Partendo dalla centralità che il linguaggio verbale occupa nella vita di ogni essere umano, si comincia ad evidenziare l'assoluta centralità dell'alunno inteso come persona portatrice di diritti linguistici e, dunque, punto di partenza di ogni processo educativo. L'alunno deve "prendere coscienza del patrimonio culturale in cui vive per accedere via via ad un mondo culturale più ampio, sia moderno che passato, sia nazionale che internazionale"; si tratta di un profondo cambiamento, quello espresso nelle Dieci Tesi e successivamente nei Programmi del 1979 per la Scuola media, dal quale deriva quasi certamente la crisi del ruolo della letteratura nella scuola.

---

<sup>16</sup> *Lettera a una professoressa*, libro scritto insieme agli allievi della Scuola di Barbiana: il volume spiegava i principi che muovevano quell'esperienza didattica e, allo stesso tempo, denunciava l'arretratezza e la disuguaglianza della scuola italiana ("Un ospedale che cura i sani e respinge i malati"). Nel libro è presente uno dei capisaldi della sua pedagogia: "La scuola dell'obbligo non può bocciare". Il volume ricevette una fredda accoglienza: tra gli intellettuali soltanto Pier Paolo Pasolini mostrò entusiasmo per le idee di don Milani. Solo dopo la morte del priore il libro diventò un caso letterario.

<sup>17</sup> Don Lorenzo Milani, sacerdote e maestro, ha scritto a caratteri cubitali il suo nome nella storia della pedagogia italiana, fondando dal nulla una scuola popolare per i ragazzi più poveri nel paesino di Barbiana (provincia di Firenze) Qui, in un borgo con circa 120 abitanti, don Milani costruì dal nulla la sua scuola popolare per giovani operai e contadini, esperienza educativa sperimentale che provocò un ampio dibattito in materia di pedagogia. Don Milani adottò metodi non convenzionali, che fecero discutere molto. A Barbiana iniziò il primo tentativo di scuola a tempo pieno, con l'obiettivo di far arrivare tutti gli alunni a un livello minimo d'istruzione. Allo scopo avviò insegnamenti personalizzati e, per stimolare i ragazzi più timidi, tenne persino lezioni di recitazione. Cominciò a sperimentare inoltre il metodo della scrittura collettiva e abolì le punizioni corporali, ammesse all'epoca nella scuola pubblica. Don Milani condensò le risposte alle critiche in *Lettera a una professoressa* (vedi nota precedente)

Fino a ieri la letteratura costituiva il perno della struttura educativa nella scuola, il mezzo privilegiato per la trasmissione di valori, ed era concepita spesso come il momento più alto dell'esperienza culturale. Nell'attuale realtà scolastica, essa è entrata profondamente in crisi: ed è una crisi che va al di là di quella generale dell'istituzione scolastica, con caratteri suoi peculiari<sup>18</sup>.

In questo contesto di crisi dell'insegnamento della letteratura, che vede Giovanni Pirodda tra i tanti linguisti attivi nel dibattito sulla ricerca di un rinnovamento significativo delle finalità e dei metodi di insegnamento dell'italiano, si affermano le riflessioni sulla glottodidattica come settore di studio e di ricerca in cui i linguisti P. Balboni, G. Berruto, C. Lavinio avanzano nuove proposte tendenti ad un radicale cambiamento della tradizione didattica italiana basato su una vera e propria scissione del binomio lingua e letteratura. Da qui la successiva ricerca nella didattica della letteratura si muoverà con il chiaro intento di rendere sempre più marcato, anche se complementare, il confine tra "educazione linguistica" ed "educazione letteraria", conferendo ai due ambiti specifiche finalità, metodi e strumenti.

Anche se il dibattito degli studiosi di letteratura e dei linguisti sulla funzione della letteratura e sulle implicazioni didattiche, nonché sul ruolo del docente, sarà materia di approfondimento nel corso dello sviluppo di questa tesi, mi sembra opportuno soffermare brevemente l'attenzione su "un primo punto d'arrivo" di questo articolato dibattito che può essere individuato nell'innovativo manuale di letteratura per la scuola secondaria superiore dal titolo *Il materiale e l'immaginario* di Remo Ceserani e Lidia De Federicis che diede una più forte risposta alla situazione di sbandamento che aveva alimentato il dibattito degli anni Ottanta. Gli autori elaborano una riflessione critica sul rapporto tra educazione linguistica ed educazione letteraria cercando di smorzare i toni del dibattito di chi sosteneva la "presunta egemonia dell'approccio linguistico negli studi letterari"; essi si inseriscono a pieno titolo nell'ampio dibattito culturale partendo dall'indiscutibile e reale constatazione riguardante l'ampliamento, nella seconda metà degli anni Ottanta, del numero degli studenti di scuola media inferiore e superiore che, frequentando numerosi la scuola, diventano i regolari fruitori, attraverso i libri di testo, della "dimensione del letterario". Con questo rivoluzionario testo Ceserani e De Federicis propongono una sfaccettata gamma di percorsi diacronici e sincronici, si accingono a raccontare tante storie della letteratura attraversate dai riferimenti valoriali e dalle nuove metodologie offerte dalla riflessione contemporanea.

---

<sup>18</sup> Giovanni Pirodda, *Introduzione a L'insegnamento della letteratura. Scrittori di didattica per la scuola d'oggi*, (a cura di), Torino, Paravia, 1978, pp.3-5

Ma, se nella Scuola Media i Programmi del '79 avevano già, dopo pochi anni, posto le basi per un'impostazione didattica e metodologica di ottimo livello in quanto l'obiettivo primo che, come afferma lo stesso Ceserani, "era quello del raggiungimento di una buona competenza linguistica, sia per la lettura sia per la scrittura, e rafforzata da una prima consapevolezza storico-strutturale dello sviluppo dei codici linguistici e dei rapporti con gli altri codici della formazione sociale"<sup>19</sup>, sembrava essere perseguito con buoni risultati, sia per il miglioramento della qualità dei testi messi a disposizione degli insegnanti che per la preparazione di questi ultimi, la stessa cosa non può essere affermata per la Scuola secondaria superiore.

La Scuola superiore, infatti, rimane sempre in attesa di un rinnovamento che non può realizzarsi in quanto, nonostante le valide sperimentazioni didattiche e la diffusione di antologie innovative, la riforma dei programmi ancora è lontana; la didattica della lingua e della letteratura vive una situazione disorientante provocata dalla crisi dell'ormai obsoleto modello dell'educazione umanistica, caratterizzato dall'esaltazione dei testi letterari come portatori di valori, al quale si era andata sempre più sovrapponendo la visione dell'educazione linguistica che, vanificando il testo letterario, lo riduceva all'esclusiva dimensione linguistica.

Appare evidente, a quel punto, che il nodo da sciogliere stava nello stabilire quanto fosse labile o meno il confine tra educazione linguistica e educazione letteraria e quale potesse essere il giusto equilibrio tra i due aspetti considerati affinché la scuola, durante il *cursus studiorum*, potesse garantire agli studenti non solo l'uso corretto e vario della lingua, ma anche il suo uso critico.

L'obiettivo su cui si orienta successivamente la ricerca sulla didattica della letteratura è precisamente quello di rendere sempre più chiaro il confine tra questi due distinti e complementari ambiti di lavoro, l'educazione linguistica e quella letteraria; ciò alla luce, però, degli apporti teorici e pedagogici che in quella fervida stagione arricchiscono il panorama culturale con positive ricadute mirate a fornire valide indicazioni ai docenti, ai loro formatori e agli editori di materiali didattici.

Una pedagogia non direttiva, finalizzata all'educazione letteraria, alla conoscenza attraverso l'operatività, all'acquisizione di un metodo di indagine rigoroso, non può che mutare il rapporto tra lo studente e l'insegnante che, lungi dal veder ridotto il suo ruolo, acquista una molteplicità di funzioni: mediatore, organizzatore, osservatore, facilitatore del processo di apprendimento. In quest'ottica pedagogica

---

<sup>19</sup> Remo Ceserani, *Come insegnare letteratura*, in Cecchi-Ghidetti 1986 (a cura di) 1986, p. 38

l'ambito dell'educazione letteraria resta chiaramente distinto e non subalterno a quello della teoria della letteratura <sup>20</sup>.

Si delinea chiaramente lo sforzo verso una interpretazione del ruolo della scuola non più come luogo di trasmissione di conoscenze, ma di sviluppo di capacità, di un saper fare prima e più che di un sapere. E allora, educazione letteraria significa innanzitutto educazione alla lettura dei testi letterari e, dunque, centralità del testo e coinvolgimento emotivo ed intellettuale di quell'allievo che, diventando soggetto di apprendimento e partecipe del rapporto educativo, sviluppa le sue abilità e, conseguentemente, la sua voglia di leggere e scrivere per tutta la vita.

L'orizzonte filosofico-letterario dell'ultimo scorcio del ventesimo secolo ha influito fortemente sulla riflessione in campo didattico imprimendo una svolta determinante nel panorama delle implicazioni a livello pedagogico che, se avessero avuto realmente piena attuazione nella prassi scolastica, avrebbero rivoluzionato positivamente il modo di fare scuola e, dunque, nel caso di specie avrebbero contribuito a fornire ai giovani la capacità di un uso più maturo, culturale e problematico della lingua.

Indubbiamente i termini fondanti della riflessione di fine Novecento, che proponeva la classe come comunità ermeneutica e lo studente come soggetto di apprendimento e di ricerca, che si basava sulla centralità del momento della lettura e dell'apertura alle letterature straniere per la formazione di un'identità non solo italiana ma europea, stava animando un vero e proprio protagonismo nei fruitori letterari.

E mentre per il passaggio dalla fase dell'*intentio auctoris* a quella dell' *intentio operis* era trascorso più di un secolo, l'approccio definito come *intentio lectoris*, non comportando alcuna rottura netta con il passato, bensì un cambiamento in un'ottica estensiva, determinava un veloce superamento del rapporto subalterno del lettore/studente rispetto all'opera letteraria, individuando in una relazione più paritaria tra lettore e opera d'arte il momento in cui il fruitore è attivamente coinvolto.

Di conseguenza, la letterarietà acquista una valenza intersoggettiva superando sia le interpretazioni prescrittive di tipo storicistico che avevano caratterizzato l'impostazione didattica desanctisiana di tipo trasmissivo e monodirezionale, sia le pretese di scientificità che avevano costituito i principi del metodo formalistico-strutturalista.

Va evidenziato, comunque, che nella prassi didattica la successione temporale delle tre fasi (*intentio auctoris*, *intentio operis* e *intentio lectoris*) e dei relativi approcci e metodi per l'educazione letteraria e la didattica della letteratura, non si presenta in modo rigido, come se i vari approcci teorici si fossero sovrapposti dando luogo a nuove metodologie sul piano operativo; ciò è confermato da Romano Luperini

---

<sup>20</sup> Adriano Colombo e Carla Sommadossi, *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, (a cura di) Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1985, pp. 10-11



che afferma: "in ogni epoca i tre tipi di approccio sono stati tutti compresenti, ma è vero che si è passati da un'egemonia culturale a un'altra e dunque da un tipo di educazione letteraria a un altro"<sup>21</sup>.

Ma, nel frattempo, cosa era cambiato realmente in Italia? Non senza ripercussioni il Sessantotto aveva frantumato il dominio crociano e con esso anche le novità introdotte dall'approccio sociologico marxista; Umberto Eco pubblicava nel 1975 il primo trattato di semiotica *Non scholae sed vitae*; intanto nel 1978 la traduzione di *Teoria della Letteratura* di Tomasevskij, pubblicata dopo cinquanta anni dall'originale in lingua madre, aveva seguito di qualche anno i testi di Genette e di Torodov che, insieme a *Letteratura e Linguistica* del 1977, ad opera di Bice Mortara Garavelli, avevano continuato ad offrire non pochi e originali spunti di riflessione in merito alla didattica della letteratura.

Né, a questo punto, sono da considerare di secondaria importanza i contributi di Lore Terracini raccolti nel volume, *I segni e la scuola. La didattica della letteratura come pratica sociale*<sup>22</sup>, dove la stessa, oltre a conferire agli studenti, destinatari del processo di insegnamento, la centralità educativa, rappresenta a chiare lettere che l'insegnamento della letteratura dovrebbe diventare uno strumento di autonomia, un antidoto alla manipolazione giornalistica, pubblicitaria e politica. Nel suo saggio pubblicato nel 1974 così scrive Terracini:

Nella scuola attuale, che si presume essere riproduzione dei rapporti di potere e organizzazione del consenso e, aggiungiamo, del gusto, possiamo agire al suo interno, per trasformarla in scuola del decondizionamento, in due modi: o trasmettendo contenuti diversi, o modificando, oltre che i contenuti, anche i modi di comunicazione e di recezione. La prima è la soluzione marxista classica; la seconda non si presenta necessariamente come alternativa alla prima<sup>23</sup>.

Ed ancora, a proposito del ruolo degli studenti, aggiunge:

I nostri destinatari possono uscire liberati da queste soggezioni e queste passività, meno destinatari insomma, proprio nell'acquisto di qualcosa che conviene vedere non come una tecnica ma come una forma mentis. Essa si può presentare essenzialmente come una capacità di individuazione delle tecniche del discorso altrui, che può consentire di sottrarsi alla consuetudine di accogliere passivamente

---

<sup>21</sup> Romano Luperini, (2005a) «L'educazione letteraria». Lavinio 2005a, pp.35-42

<sup>22</sup> Lore Terracini, *I segni della scuola. La didattica della letteratura come pratica sociale*, Torino, La Rosa, 1980 pp. 33-59

<sup>23</sup> *ivi* p. 56

affermazioni inverificabili, cioè di essere eteroguidati e manipolati. Possono, cioè, contribuire a creare, verso i messaggi che il potere trasmette anche al di fuori della scuola, quella coscienza semiologica di cui spesso (Eco, Guiraud) si è sottolineata la capacità liberatoria<sup>24</sup>.

Viene, pertanto, ribadito con forza dall' autrice che l'insegnamento non può che essere un'attività comunicativa che "consente di privilegiare nei riguardi sia dei contenuti che degli emittenti i modi della comunicazione e gli effetti che essa ha sui destinatari"<sup>25</sup>. Questo moderno approccio, che introduce il concetto in termini di atteggiamenti didattici, precorre di almeno un trentennio il dibattito sui modelli e sui metodi didattici proposti successivamente nell'ambito delle riflessioni sulla didattica per competenze. In sintesi, la Terracini preconizza che obiettivo della riflessione didattica è la scelta dei metodi, degli atteggiamenti e degli strumenti didattici, puntualizzando che, nel caso specifico della didattica della letteratura, lo stesso è finalizzato allo sviluppo di persone autonome sul piano comunicativo ed estetico. Nel 1978 medesime posizioni assume al riguardo Isetta Resi Restaino che pone l'accento sul metodo di insegnamento che va basato prioritariamente sul rapporto docente-discente. La sua è una critica al metodo tradizionale che vede il docente depositario del sapere da trasmettere al discente che incamererà, in modo più o meno passivo o acritico, le conoscenze proposte dal docente.

Recepire acriticamente contenuti precostituiti fa parte di un metodo diseducativo, non formativo e autoritario che impedisce, non soltanto, lo sviluppo delle capacità critiche degli alunni, ma anche una "educazione estetica mirante all' acquisizione delle capacità di fruizione dell'arte da parte degli studenti"<sup>26</sup>. Da qui la necessità di puntare sulla ricerca dalla quale potrebbero delinarsi:

Nuovi metodi motivanti, sorretti da una rigorosa preparazione teorica sia sul piano pedagogico didattico che su quello specifico della disciplina da insegnare. Questo significa da un lato che si deve avere il coraggio di prendere la via della sperimentazione, dall'altro che ... Prima di sperimentare, bisogna studiare, prima di impegnarsi in esperimenti didattici, bisogna avere un'idea di ciò che stato ha fatto in precedenza, delle teorie prevalenti sull'apprendimento, delle ricerche analoghe in ambienti relativamente analoghi, fino a poter formulare delle ipotesi<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> ivi p. 57

<sup>25</sup> ivi p. 14

<sup>26</sup> Isetta Resi Restaino, *Una proposta per l'insegnamento della letteratura nella secondaria*, in *Riforma della scuola*, 11 1978 p. 58

<sup>27</sup> ivi pp. 58-59

Gli anni Ottanta sono, infatti, caratterizzati ad un crescente e fervido lavoro di ricerca glottodidattica nel settore letterario: i principali testi sono scritti da Bertoni, Caponera, 1981; Asor Rosa, 1985; Colombo, Sommadossi, 1985; Coveri, 1986; Armellini, 1987; Balboni, 1989; Bonini, 1989; Lavinio, 1990; senza dire degli apporti d'oltralpe di linguisti come il francese Biard, 1993, dei britannici Walker, 1983; Cummins, Simmons, 1983; Brumfit, Carter, 1986, Carter, Long, 1987, dei tedeschi Heidt, 1985; ed inoltre anche Hunfeld, 1990, che aveva fatto conoscere in Italia l'approccio didattico-ermeneutico. Tutti contributi che accompagnano un cambiamento radicale nei documenti ufficiali dello stato italiano: nel 1986 infatti vengono pubblicati i Piani di studio di lingua straniera per la scuola superiore, in cui si ipotizza che il terzo anno sia un *anno cerniera* tra il biennio, in cui si consolida la competenza comunicativa, e il triennio, in cui la letteratura assume un ruolo crescente. Nel quarto e nel quinto anno, infatti, lo studio della letteratura straniera viene suggerito in prospettiva diacronica, con la contestualizzazione storica, sociale e culturale delle opere; viene anche introdotta la possibilità per i docenti di soffermarsi su percorsi paralleli per movimenti letterari, autori, temi e generi. In ogni caso, sarà essenziale sensibilizzare gli studenti alla peculiarità del testo letterario, facendoli riflettere sull'aspetto denotativo della comunicazione non letteraria al quale si affianca e/o si contrappone l'aspetto connotativo. Anche l'approccio al testo poetico, oltre a far cogliere la dimensione emozionale di tale genere, consentirà di analizzare la struttura dal punto di vista ritmico e di consolidarlo nella sua essenza fonica.

Queste indicazioni dei Piani di studio per la lingua straniera, cui si attenevano i licei sperimentali (che negli anni Ottanta costituiscono, di fatto, una prima per quanto disordinata riforma della scuola superiore), vengono ripresi, nel 1991/92, praticamente senza variazioni, nei Programmi Brocca per la scuola superiore che, offrendo spunti per una didattica della letteratura italiana basata su percorsi per generi letterari e temi, creavano una netta rottura con il passato letterario che aveva da sempre seguito un'impostazione esclusivamente cronologica di gentiliana memoria.

I Piani Brocca indicano che nell'insegnamento della letteratura italiana si debba affermare l'esigenza di ridurre la distanza tra le opere e gli studenti, ribadendo in più punti la necessità di una "diretta lettura e analisi dei testi letterari" e di rivolgere maggiore attenzione alle caratteristiche linguistiche e stilistiche delle opere. Nonostante si continui a proporre lo studio della letteratura italiana sull'asse cronologico, l'indicazione di introdurre percorsi per movimenti letterari, autori, generi e temi costituisce una "soluzione di compromesso", finalizzata, anche ad incentivare gli scambi tra la letteratura italiana e quella straniera in una prospettiva europea, a creare delle connessioni tra epoche letterarie diverse e a favorire lo sviluppo di collegamenti interdisciplinari.

Nel 1999 il nuovo Esame di Stato, che sostituisce la classica "maturità", crea un forte impatto nella prassi didattica introducendo, con una legge dello Stato, l'analisi letteraria del testo in alternativa al tema tradizionale e, sconvolgendo l'impianto storico-cronologico della storia letteraria, apre i nuovi orizzonti della lettura e contestualizzazione dei testi letterari.

### III. La crisi del modello d'insegnamento tradizionale

Si fa sempre più strada, così, la possibilità di insegnare la letteratura individuando nuove priorità, partendo dalla centralità della lettura, e non dalla storiografia, dando adeguato spazio alla centralità dell'interpretazione a partire da quella tanto agognata comunità ermeneutica, e cioè la classe, all'interno della quale l'approccio interdisciplinare poteva anticipare al proprio interno una civiltà del dialogo a livello nazionale e persino planetario.

È proprio la moltiplicazione dei punti di vista metodologici e storiografici che riesce a mettere in discussione il modello tradizionale per il quale l'insegnamento era la storia della letteratura ridotta ad un elenco di contenuti; non è più possibile per le giovani generazioni che il docente citi un autore per richiamare un universo di valori e giudizi condivisi. Infatti, c'è da dire anche che la parola scritta, nel frattempo, è stata soppiantata da altri canali di fruizione e da più potenti strumenti comunicativi: l'esperienza estetica e la funzione dell'immaginario passano attraverso il cinema, la comunicazione digitale, la diffusione quasi incontrollabile dei social network che hanno certamente modificato l'immagine della letteratura conosciuta nel passato.

Tali cambiamenti sociali meglio si confanno al nuovo approccio didattico, che non è più quello di tipo storicistico che aveva permeato di sé un lungo periodo della storia dell'insegnamento della letteratura in Italia, né di tipo tecnico-retorico, come nella ormai lontana stagione di matrice strutturalista, bensì di tipo tematico e antropologico e, pertanto, volto all'acquisizione della civiltà, della mentalità dei popoli e, in ultima analisi, anche alla storia dell'immaginario.

Si evidenzia, così, a seguito dell'affermazione dell'ermeneutica, la figura del lettore-fruitori non solo di testi scritti e, nella scuola, quella dello studente come protagonista dell'apprendimento; viene così privilegiato il rapporto interdialogico che dà più campo alle discipline umanistiche e il cui insegnamento più facilmente si presta al momento dialettico.

Ne deriva una nuova concezione della critica letteraria come arte dell'interpretazione che ha stravolto il modo di procedere secondo il quale la conoscenza storiografica di un'opera letteraria e il suo relativo commento possono e devono rappresentare un presupposto allo studio letterario, ma giammai il fine. Dunque, se la critica letteraria non è scienza, ma arte dell'interpretazione, appare evidente che la lettura di un testo deve essere un processo di comprensione ed elaborazione, soggetto al rigore ermeneutico, che è sempre interdialogico ed interdisciplinare.

Giova, a questo proposito, citare alcune considerazioni di Guido Armellini relativamente al rivisitato ruolo del docente in classe:

Al suo interno il docente non dovrebbe essere, come sarebbe invece nei modelli didattici di stampo strutturalista-semiologico, un operatore-osservatore, bensì un attore della commedia dell'arte, capace di adottare delle strategie piuttosto che di programmare lasciando alla comunità interpretative dialogica degli alunni la possibilità di prendere direzioni inattese a contatto con le opere letterarie, è intenzionato a valutare le prestazioni degli alunni senza misurarle, privilegiando forme dialogiche intersoggettive di valutazione, congruenti con una concezione dialogica ed intersoggettiva dell'educazione letteraria <sup>28</sup>.

È fortunatamente superata la stagione che aveva contribuito ad inaridire l'interesse per l'esperienza di vita che ogni testo letterario racchiude e che aveva allontanato i giovani dalla lettura, ridotta a mero esercizio applicativo di modelli descrittivi. Si tratta di quella stagione in cui:

Sembrava impossibile leggere un testo di narrativa se non si suddivideva in sequenze, se non si tracciava lo schema dei personaggi raggruppandoli in coadiuvanti e in oppositori, se non si distingueva subito fabula da intreccio, se non si applicavano le funzioni canonizzate da Propp; né un testo di poesia, se non si elencavano le invarianti, le corrispondenze strutturali, le figure retoriche, i registri linguistici <sup>29</sup>.

Era il periodo in cui l'insegnante, messo da parte il ruolo di intellettuale e di educatore, in nome della modernità, si era trasformato in tecnico e fornitore di competenze, rinunciando a parlare di valori, di esperienza vissuta, di sapere antropologico; tratti distintivi questi ultimi che, invece, costituiscono le basi valoriali del docente, uomo o donna di cultura umanistica ed esperto di letteratura che, tra autorevolezza e mediazione, conduce gli studenti a delimitare i campi interpretativi e a cogliere i diversi significati possibili di un testo, il suo messaggio, la sua attualità. Una classe che si interroga sui significati del testo e che opera sugli stessi cercando di dare senso ai vari significati che lo stesso può assumere, si trasforma in una comunità ermeneutica nella quale si condividono o si "dividono" gli orizzonti valoriali nella consapevolezza che le interpretazioni possono essere infinite. È una classe che si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni e che, dunque, prefigura comunità democratiche più ampie, a

---

<sup>28</sup> Guido Armellini, *Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico*, Milano, Unicopli, 2008, p. 43

<sup>29</sup> Romano Lupérini, *Insegnare la letteratura oggi*, San Cesario di Lecce Piero Manni s.r.l., 2013, p. 45

livello nazionale e sovranazionale. Se a questo si aggiungono le diverse forme che la letteratura può presentare nei blog o in altri luoghi della rete e le nuove forme di testi letterari che ha creato la tecnologia, appare evidente che in un contesto classe rinnovato, nuovi spazi e possibilità inedite possono offrire alla didattica modalità e approcci impensabili prima dell'avvento e dell'uso di tali risorse.

Inoltre, appare legittimo chiedersi se oggi i testi letterari scritti possano captare come prima l'interesse, la curiosità di giovani che vivono in un mondo dove la poesia è perlopiù cantata, dove la logica di Internet ha dato la possibilità al lettore di modificare e rimettere accanto all'originale nuovi testi rimaneggiati sulla base di dibattiti telematici, oppure dove i lettori possono aggiungere nuovi episodi per prolungare i romanzi. Pratica, peraltro, già in uso nel sin dal Medioevo di cui l'esempio più noto è quello di Ariosto, il cui *Furioso* parte come il seguito dell'*Orlando innamorato* lasciato incompiuto da Boiardo.

E ancora, ci si chiede: può avere senso oggi presentare in classe la poesia in versione scritta, quando esistono delle versioni sonore che la tecnologia dell'audio può mettere a disposizione in una dimensione sicuramente più accessibile e qualificante? La risposta è sicuramente affermativa e potrebbe includere ambedue le tecniche: si può anche ascoltare Dante letto da Benigni, ma se si vuole capirlo bisogna prendere il testo stampato e commentato da un esperto. Senza dire della lettura di testi teatrali su carta che, se per un verso non può avere mai lo stesso impatto emotivo di una video-registrazione che potrebbe penetrare direttamente e più intensamente nel cuore e nei sentimenti dei giovani adolescenti, può presentare certamente dei lati negativi a causa di un possibile e precoce *invecchiamento* cui i video o films sono sottoposti per gli incessanti mutamenti delle mode e delle tecnologie. Senza nulla togliere, però, ad alcune delle versioni cinematografiche di alcuni capolavori quali (*Hamlet*, *il Gattopardo* etc...) che grandi registi sono riusciti a trasformare in testimonianze storico-culturali di enorme valore estetico-espressivo. Questi e tanti altri sono gli interrogativi che è necessario porsi negli ultimi anni in cui la tecnologia si è diffusa molto rapidamente mostrandoci animazioni, effetti grafici, simulazioni di realtà virtuali.

Alla conoscenza ordinata e sequenziale, propria del modello enciclopedico e cronologico dei nati prima degli anni Settanta, si è sostituita quella dei cosiddetti "nativi digitali" che somiglia ad un arcipelago in cui il *mouse* aiuta nell'esplorazione e nella navigazione da un contenuto ad un altro e, che seppur possa apparire slegata, potrebbe in effetti rispondere ai propri bisogni di sapere o ad una ricerca di conoscenza intelligente. C'è da considerare, inoltre, un altro aspetto e cioè quello dell'impatto delle nuove tecnologie digitali sugli studi letterari e, conseguentemente, sulla didattica della letteratura per quanto riguarda il reperimento e le possibilità di accesso e di fruizione di un patrimonio culturale che, divenuto digitale, ha dato vita ad una crescente quantità di prodotti dell'industria culturale. Si tratta dei cosiddetti "oggetti digitali", disponibili *online*, sia a pagamento che a titolo gratuito, su siti di editori, istituzioni culturali, riviste,

biblioteche digitali oppure in modalità *filesharing*; quest'ultima, che consiste nella condivisione collettiva e gratuita dei contenuti, contribuisce al lavoro di squadra e dimostra il radicale cambiamento degli stili di vita e delle modalità di fruizione estetica delle opere.

Il filologo Francisco Rico, a tal proposito, così scrive:

[...] una lectura horizontal, hipertextual y a trancos, que se caracteriza por la immediatez de los resultados, por lo fragmentario, sintético e indiscriminado de los materiales que ofrece y por el papel esencial que corresponda a los links, a los vínculos que se nos dan y a hechos o nostro nos agenciamos mediante las herramientas de búsqueda...<sup>30</sup>.

In effetti l'uso di internet e dei motori di ricerca, che hanno rivoluzionato profondamente le modalità di "lettura", non possono non ripercuotersi sulle scelte pedagogiche e didattiche; lo stesso Rico invita i docenti a riflettere sulle possibili riconfigurazioni della lettura e della scrittura alla luce della percezione del testo che la digitalizzazione presenta sicuramente in modo più frammentario e reticolare. Il semiologo Stefano Calabrese, esperto di comunicazione narrativa, sostiene che la digitalizzazione e la diffusione degli oggetti digitali ha creato il "regime perfusivo dei media"<sup>31</sup>. Egli afferma che "in un continuo e vorticoso processo di transcodificazione semiotica"<sup>32</sup> i nuovi media rimodellano i vecchi e si ripropongono in vesti sempre aggiornate per restare al passo con i tempi e cercare di soddisfare i fruitori che popolano l'era della rivoluzione digitale. Basti pensare alla saga romanzesca di Harry Potter, seguita dalla progettazione di sceneggiature, dalla realizzazione di film, videogiochi, gadget e quant'altro che, inserendosi in un panorama, che lo stesso Calabrese definisce *transmediale* o *crossmediale*, riesce a far perdere di vista quel mondo dell'esperienza narrativa che ha contraddistinto tanti secoli di storia.

Sembra piuttosto evidente, alla luce dell'analisi esposta, che sarebbe improprio o quantomeno inopportuno sottovalutare o limitarsi a criticare che l'insegnamento della letteratura, in Italia alla base dell'educazione da secoli, stia attraversando una forte crisi. C'è da dire, altresì, che crisi della letteratura e crisi della scuola si identificano e che la scuola non può assolutamente restare arroccata su posizioni ormai superate, deve accettare la sfida rendendosi conto che non è più l'unico soggetto formativo dei giovani e che la letteratura non è più la materia formativa per eccellenza.

---

<sup>30</sup> Francisco Rico, *Fragments y vinculos*, "per leggere", n. 16, primavera 2009, p.254

<sup>31</sup> Stefano Calabrese, *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, p.212

<sup>32</sup> Ibidem, p. 212



La scuola non può che misurarsi con il grande numero di agenzie educative concorrenti che offrono una pluralità di stili di apprendimento, sicuramente più congeniali ai giovani di questo ventunesimo secolo, ricco delle prospettive culturali proprie di un mondo globalizzato aperto ad una visione sovranazionale.

I vari fattori e problemi fin qui esaminati e gli eventuali altri che confluiranno nell'exkursus di questo lavoro costituiranno la base per la ricerca di una possibile quadratura di un cerchio in cui convergano il passato e un modo nuovo di leggere il rapporto tra passato e presente, nella costante interpretazione dei cambiamenti che nella civiltà del dialogo possono essere perseguiti con lo studio della letteratura nell'ottica di una reale formazione del cittadino.

**PARTE I - EXCURSUS STORICO DEI  
PRINCIPALI APPROCCI TEORICI ALLA  
DIDATTICA DELLA LETTERATURA**

# CAPITOLO 1 - Alcune riflessioni sul concetto di educazione letteraria

## 1.1 Educazione letteraria e didattica della letteratura

Le riflessioni che cercherò di esporre sul tema dell'educazione letteraria rappresentano il risultato di un'attenta e vasta ricerca condotta nell'ambito di questa tesi dottorato, nella convinzione che tali argomentazioni, al di là di apparire una mera cornice teorica, costituiscono, invece, la base essenziale per gli ulteriori sviluppi in prospettiva di approcci, metodi e obiettivi della didattica della letteratura italiana. Generalmente, le pratiche didattiche seguono l'evoluzione delle teorie; pertanto, nella prassi, l'insegnamento della letteratura è andato di pari passo, anche se “*con un ritardo costante*”, come afferma Luperini, con i momenti di crisi e di trasformazione della critica letteraria.

La glottodidattica, a partire dagli anni '70, ha trattato ampiamente il tema dell'educazione letteraria, ma è soprattutto dagli anni '80, che autori come Adriano Colombo, Carla Sommadossi, Guido Armellini, Romano Luperini, Giovanni Freddi, Paolo E. Balboni, Cristina Lavinio si sono impegnati a scoprire le connessioni con l'educazione linguistica.

Va sottolineato che si è cominciato a discutere di educazione letteraria proprio negli anni '70, e precisamente nel 1975 quando, nell'ambito del progetto di ricerca ad opera del GISCEL, che culmina con le innovative *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, si fissa la distinzione tra la lingua ordinaria, oggetto dell'educazione linguistica, e la lingua letteraria, oggetto dell'educazione letteraria. Si tratta, pertanto, per dirla con López, Jerez 2016, “di una disciplina piuttosto giovane e rigorosamente connessa con la didattica della letteratura” di cui ci si occupa primariamente in questa tesi.

Nel 1963 Edward M. Anthony, illustre accademico linguista di Oxford nell' ELT (English Language Teaching) Journal pubblica un interessante articolo dal titolo *Approach, Method, and Technique*<sup>33</sup>, nel quale inserisce una riflessione inerente allo spazio della ricerca e dell'azione glottodidattica che, ripresa successivamente nel 2012 da Paolo E. Balboni, può essere schematizzata nella tavola che segue:

---

<sup>33</sup> Anthony, E.M. (1963). «*Approach, Method, and Technique*», ELT Journal, 17(2), 63-7. <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>.

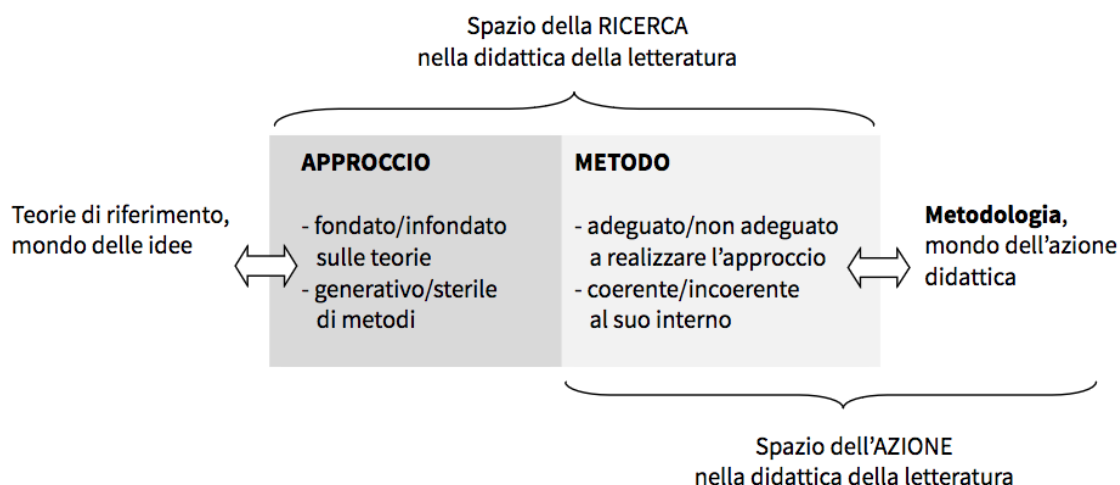


Figura 1 . Modello di organizzazione della conoscenza nell'Educazione Linguistica

Dalla tavola si evince, innanzitutto, quanto labile sia il confine tra educazione letteraria e didattica della letteratura, in quanto quest'ultima altro non è che l'applicazione delle teorie dell'educazione letteraria alla pratica didattica; in essa è rappresentata la traduzione e trasposizione sul piano operativo di approcci e finalità con l'utilizzo di metodi e metodologie adeguate alle circostanze che caratterizzano le realtà scolastiche delle classi. Appare evidente la raffigurazione interscambiabile tra le teorie di riferimento e l'aspetto metodologico, e quindi, tra il campo della ricerca e la prassi didattica che costituiscono rispettivamente il mondo delle idee e il mondo dell'azione didattica.

L'insegnamento della letteratura si inquadra, così, nella cornice teorica dell'educazione letteraria; a tal proposito Balboni considera la stessa come "una iniziazione alla letteratura", definizione efficace, atta quasi ad evocare una sorta di rito iniziatico per lo studente che, se pur dalle prime esperienze di vita, immerso nell'ambiente letterario, attraverso la musica, i racconti, le filastrocche, le fiabe in un primo momento, e le letture personali, la cinematografia poi, ad un certo punto della sua vita va accompagnato verso il letterario alla scoperta di quei valori etici, morali, didascalici estetici, storico-culturali che permeano di sé i testi letterari in prosa e in poesia.

Fare educazione letteraria può significare:

Far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura, perché lì trovano le parole di chi si è posto gli stessi problemi su cui si interrogano loro [...] far capire che hanno

bisogno di imparare a leggere testi letterari [...] sia odierni sia del passato [...] e capire che non sono i primi su questa terra ad interrogarsi<sup>34</sup>.

Ed ancora sempre Paolo E. Balboni afferma:

Lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura [...] a scoprirne valori di verità di testimonianza storico culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza etc...<sup>35</sup>.

In tal modo l'educazione letteraria potrà condurre gli studenti verso un'esperienza consapevole della letteratura, destinata a nutrire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, ma anche a far sviluppare la capacità di selezione delle fonti critiche, di costruzione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione anche nel nuovo mondo della realtà digitale e virtuale. Si tratta, pertanto, di una continua scoperta nel saper cogliere gli aspetti di letterarietà insiti nelle opere letterarie al fine di poter pervenire ad analisi e commenti critici e personali. Ma è evidente che i concetti di "educazione letteraria" e "didattica della letteratura" hanno espresso, attraverso i secoli, i segni dei cambiamenti culturali e sociali.

Infatti, se a partire dall'Umanesimo e per tutto il Settecento le più belle pagine di letteratura dovevano costituire modelli di riferimento e anche di imitazione, e per tutto il Romanticismo l'educazione letteraria avrà lo scopo di creare un'identità nazionale, nel Novecento si assisterà al susseguirsi e/o all'incrociarsi di varie posizioni che attribuiscono ai testi letterari vari significati. Alla prospettiva crociana, che dà rilevanza alla dimensione lirica interiore dei testi, si affianca quella sociologico-marxista con finalità storico-sociopolitiche per poi dare spazio al formalismo, allo strutturalismo e al semioticismo che riducono il testo ad una macchina comunicativa. Ed ancora, il carattere scientifico e riduzionistico del modello struttural-semiotico, nell'impatto con gli esseri umani concreti che vivono la vita nelle aule scolastiche, ha determinato la necessità di assumere la prospettiva ermeneutica ponendo al centro dell'educazione letteraria l'interpretazione, attribuendo sempre all'analisi testuale un ruolo indispensabile, ma subordinato.

Mi sembra interessante, a questo punto, spostare l'attenzione sui tre possibili tipi di approccio critico all'opera letteraria facendo riferimento all'asse jakobsoniano della comunicazione: emittente, messaggio

---

<sup>34</sup> P.E. Balboni, *"Non scholae sed vitae". Educazione letteraria e didattica della letteratura*", in *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Università, Torino, 2004, p. 48

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 50

e destinatario. Tale modello, che ci rimanda alla *vexata quaestio* da tanto tempo ormai dibattuta dalla critica letteraria, si può basare sulla centralità dell'autore (*intentio auctoris*), sullo studio dell'opera (*intentio operis*), sul momento della fruizione del prodotto letterario (*intentio lectoris*). Si tratta di tre fasi/metodologie che hanno prevalso, ora l'una, ora l'altra, dall'età romantica ad oggi e alle quali è possibile ascrivere approcci e metodi che non soltanto hanno caratterizzato un'epoca storica, ma ne hanno determinato decisive conseguenze sul piano didattico.

## 1.2 Uno sguardo d'insieme sui modelli dell'educazione letteraria

In questo paragrafo proverò a mettere in luce gli effetti che le concezioni dell'educazione letteraria basate sulla centralità dell'autore, dell'opera e del lettore hanno determinato sul piano didattico nelle varie epoche storiche.

Poiché ad ognuna delle tre fasi corrispondono gli approcci e i metodi succitati che fanno da cornice all'educazione letteraria e alla didattica della letteratura, mi appare opportuno per una lettura più chiara e sintetica riportare la tavola utilizzata da Camilla Spaliviero nel testo *Educazione letteraria e didattica della letteratura* <sup>36</sup>.

<b>Fasi</b>	<b>Approcci e metodi</b>
Centralità dell'autore <i>(intentio auctoris)</i>	Storicistico
	Psicologico-lirico
	Sociologico-marxista
Centralità dell'opera <i>(intentio operis)</i>	Formalista
	Strutturalista
	Semiotico
Centralità del lettore <i>(intentio lectoris)</i>	Dell'estetica della ricezione
	Ermeneutico
	Della critica tematica

Figura 2. Fasi, approcci e metodi dell'educazione letteraria

Sulla base della sintesi su riportata, volendo stabilire un arco temporale in cui si assiste alla successione delle tre fasi, dal punto di vista temporale, ci si può attestare sugli ultimi due secoli di storia.

La prospettiva storicistica, che ha segnato per lungo tempo l'educazione letteraria, ha posto le sue basi sulla centralità dell'autore partendo dall'analisi e dallo studio della personalità biografica, storica e artistica dell'autore, *l'intentio auctoris*; la lettura dei testi, che venivano considerati soltanto una esemplificazione di quanto trasmesso dal docente attraverso le sue *lectio* sui periodi storici, sulle scuole di pensiero, sulle correnti letterarie, la vita, la psicologia e la concezione del mondo degli autori, era posta in secondo piano.

<sup>36</sup> Camilla Spaliviero, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing, 2020

Tale impostazione didattica prende il via nel Romanticismo e, nel periodo storico che va da Augustin De Sainte-Beuve a Francesco De Sanctis, si dipana puntando il suo interesse, o verso l'aspetto *stricto sensu* storicistico con De Sanctis, o sul soggetto psicologico secondo i dettami dell'impostazione psicoanalitica di Freud, o ancora spostando il fulcro di interesse al momento della liricità crociana; termine, che nell'estetica crociana, designa quel carattere fondamentale dell'intuizione artistica che deriva dal contenuto e cioè dal sentimento dell'artista, al quale essa dà la forma e caratterizza ogni poesia.

Nel periodo successivo, approssimativamente dal 1925 agli inizi degli anni Settanta, nonostante permanga molto determinata la continuità con il passato, sia per gli ulteriori sviluppi della critica psicoanalitica che per le varie forme di storicismo (da quello idealistico a quello marxista), si afferma la tendenza a privilegiare come fulcro dell'educazione letteraria il linguaggio dei testi. Nel panorama delle teorie letterarie prima, e della didattica poi, si passa dall'interesse per il contesto all'attenzione al testo: le tesi del Circolo Linguistico di Praga del 1929 fanno data insieme alla forte e determinante influenza del *Cours de linguistique generale* di Ferdinand de Saussure (1916), la diffusione del formalismo russo e della Scuola di Praga, lo sviluppo del *New Criticism*, che prende le mosse dall'opera del 1924 di Richards *Principles of Literary Criticism*, rappresentano i punti nodali di queste nuove tendenze privilegianti l'analisi linguistica e stilistica.

Lo spostamento dalla centralità dell'autore *intentio auctoris* alla centralità dell'opera *intentio operis* evidenzia l'interesse della critica per la specificità del testo letterario che, considerato nella sua autoriflessività e autosufficienza, diventa una struttura autonoma da analizzare nella sua logica interna. L'orientamento formalista punta sullo studio analitico del linguaggio letterario e considera superfluo ogni giudizio estetico o valoriale; l'opera d'arte è come una costruzione di cui occorre vedere come sono collocati i mattoni; ciò che importa sono le forme, le loro combinazioni e il loro modificarsi con il tempo e, dunque, l'aspetto tecnico del linguaggio.

Prosecuzione naturale del formalismo può essere considerato lo strutturalismo, tecnica molto specialistica e di ambizione scientifica che, attraverso un'analisi molto meticolosa, mira a descrivere i meccanismi e le funzioni espressive diffondendo una tipologia di approccio fortemente caratterizzata dalla descrizione oggettiva del testo e dalla netta prevalenza del commento sulla interpretazione. Un cambiamento in un'ottica estensiva del ruolo del lettore che, se pur lasciando indiscusso il primato dell'opera, conduce all'ampliamento dello strutturalismo verso il campo delle scienze della comunicazione, è rappresentato dall'approccio semiotico. Tale metodo prevede l'inclusione di riferimenti al contesto in cui l'opera è stata prodotta (sistema dei generi letterari, codici della narrativa e modalità di



funzionamento delle tipologie di scrittura secondo lo scopo del messaggio); i testi vengono usati non più come specchio del corretto scrivere, ma per ricerche strutturali e semiotiche al loro interno.

L'ultimo scorcio di fine secolo è stato dominato da una diversa teoria, quella ermeneutica in cui si afferma la centralità del lettore, *intentio lectoris*, e quindi, il momento della lettura e dell'interpretazione delle opere. Il modello ermeneutico offre al panorama letterario una nuova prospettiva che dà voce al lettore che, ridotto al silenzio dai metodi dello strutturalismo, diventa adesso soggetto interpretante in dialogo con l'opera e con l'autore. La letterarietà acquista una valenza intersoggettiva e, partendo dal bisogno di letteratura degli alunni, si punta a far studiare le opere non solo nell'immanenza oggettiva, ma anche nella relazione dinamica con l'ambiente storico-culturale di vita. C'è da dire, però, che, a differenza delle fasi precedenti, non si avverte alcuna rottura con il passato, in quanto alcuni degli aspetti propri degli approcci precedentemente esaminati, vengono conservati poiché ritenuti fondamentali; mi riferisco alla biografia dell'autore, agli elementi stilistici del testo letterario, alla contestualizzazione storico-culturale, tutte peculiarità basilari ad una più profonda comprensione delle opere da parte del rinnovato protagonismo del lettore/fruitore. Quanto, invece, al ruolo del lettore/fruitore, nella fase dell'*intentio lectoris*, questo assume una funzione paritaria con l'opera letteraria, una sorta di coinvolgimento che, a seconda del rapporto tra i significati originari dell'opera e l'azione interpretativa dei lettori/studenti, approda alle modalità di ricezione, interpretative e immaginative proprie rispettivamente degli approcci dell'estetica della ricezione, del metodo ermeneutico e del metodo della critica tematica, cui sarà dato ampio spazio in questo lavoro poiché rappresentano le basi della didattica attuale.

## CAPITOLO 2 - Fase della centralità dell'autore

### 2.1 L'educazione letteraria secondo il modello storicistico

È innegabile che la prima delle tre fasi di cui ho sinteticamente trattato nel paragrafo precedente, ha fatto dell'approccio storicistico il metodo più longevo tanto da essere ancora apprezzato nella prassi didattica attuale.

Tale modello, che focalizza la sua attenzione sull'autore come soggetto storico, sposta il focus dell'educazione letteraria nella ricostruzione della personalità dell'autore inserito nel background storico, sociale, artistico e politico in cui vive e nel quale sono state concepite le sue opere. L'impostazione dell'educazione letteraria ha coinciso, pertanto, con la conoscenza della storia della letteratura e, ancor meglio con il concetto di letteratura nazionale fino ad assumere un carattere di letteratura patriottica e a divenire l'indispensabile base culturale, etica e civile, per la formazione dei cittadini della futura classe dirigente.

La *Storia della letteratura italiana*, ad opera di Francesco De Sanctis, pubblicata nel 1870, assurge in Italia a caposaldo della storiografia letteraria ed è destinata a permanere, soprattutto ad uso dei licei, per almeno un secolo. È evidente che durante il Novecento vedranno la luce tanti altri manuali di letteratura italiana basati tutti sul metodo storicistico, basti accennare al *Disegno storico della letteratura italiana* di Natalino Sapegno (1949), a *L'attività letteraria in Italia* di Petronio (1964), alla *Storia della letteratura italiana* di Salinari e Ricci (1969), tutte opere a carattere perlopiù enciclopedico, nozionistico e strutturate cronologicamente secondo una successione storica che faceva sempre da cornice allo studio delle varie figure dei letterati e alla loro produzione letteraria. Anche nell'attuale prassi didattica, ma solo con una funzione propedeutica ai metodi affermatisi successivamente, è presente ancora qualche traccia del metodo storicistico che, invece, ha rappresentato per la redattrice del presente lavoro di ricerca, studentessa del Liceo classico nei primissimi anni '70, l'unico approccio allo studio della lingua e letteratura italiana.

Non è difficile ricordare le lezioni frontali e trasmissive dell'esimio e cattedratico professore che, soffermandosi nell'interpretare i valori civili e morali che sottostavano alle sue spiegazioni, non esitava anche a commuoversi; tale era l'enfasi con la quale cercava di trasmettere ai suoi studenti il suo sapere. Ricordo, però, con immenso piacere le sue letture di testi scelti con i quali riusciva a penetrare negli animi dei suoi alunni ai quali poi, con tratti di modernità, chiedeva una rielaborazione critica dei contenuti appresi. Certo si trattava di un metodo non esente da critiche e ormai superato (non dobbiamo sottovalutare che si era negli anni della contestazione giovanile e la trasmissione di contenuti, spesso

ideologici e astratti, non era sicuramente il massimo per i giovani di quel tempo...), però la definizione di una chiara cornice storica, la capacità di trovare nelle opere esaminate la personalità dei letterati sono alcune delle caratteristiche che hanno reso molto longevo il metodo storicistico.

A poco a poco il metodo desanctisiano entra in crisi, gli echi della rivoluzione studentesca che inneggiano anche ad una scuola di massa, erodono le basi su cui si reggeva l'intero impianto, ormai soggetto a parecchie critiche, anche per gli apporti provenienti da diversi studiosi stranieri (per primi Wellek e Warren)<sup>37</sup>, che già nel 1949 esprimono chiaramente il loro dissenso nei confronti di una letteratura trasmissiva, basata su uno studio mnemonico dei contenuti e privo di rielaborazione critica, definendo i volumi di storiografia letteraria "delle storie di civiltà prive di riferimenti letterari".

I nomi di R. Wellek, critico statunitense di origine ceca e di A. Warren professore di critica e storia della critica presso l'Università di Iowa, sono legati all'opera *Teoria della letteratura* del 1949, nella quale dalla collaborazione dei due critici si pongono le basi per una nuova metodologia della critica che fa della letteratura una scienza autonoma che individua gli strumenti specifici per lo studio delle figure e dei generi. La loro opera segna un momento di svolta in quanto, oltre a dare grande rilievo allo studio della filologia, in essa si distinguono due tipi generali di approccio, uno estrinseco che si occupa dei rapporti tra testo letterario e quanto gli è esterno e uno intrinseco che studia la costituzione stessa del testo.

Anche secondo Gérard Genette<sup>38</sup>, critico letterario, saggista francese ed esponente della cosiddetta "*nouvelle critique*", che privilegia lo studio della linguistica dei testi per rivelarne quei meccanismi nascosti che ne costituiscono l'intrinseca "letterarietà", la letteratura è valida se ci si focalizza sugli aspetti retorici delle opere e non soltanto sullo studio del contesto. Grande esponente della *narratologia* si è occupato dello svelamento dei meccanismi linguistici prendendo in considerazione i vari punti di vista della letterarietà applicando il metodo narratologico a diverse opere. Spiccano tra queste la celebre *Figure III*, nella quale la lezione di metodo che ne proviene ha il grande merito di dimostrarsi utile alla comprensione di un testo straordinariamente complesso, attraverso al quale pervenire a conclusioni generali sui rapporti tra storia, narrazione e racconto.

Anche Alberto Asor Rosa<sup>39</sup> mostra i limiti metodologici dello storicismo ed evidenzia come l'eccessivo peso dato agli avvenimenti storici non dia la giusta dimensione alle specificità dei testi letterari. Sulla

---

<sup>37</sup> R. Wellek e A. Warren, (1949). *Theory of Literature*. New York: Harcourt Brace. Trad. it.: *Teoria della letteratura*. Trad. di P.L. Contessi. Bologna, Il Mulino, 1956

<sup>38</sup> G. Genette, *Figures III*. Paris, Seuil. 1972, Trad. it.: *Figure III. Discorso del racconto*. Trad. di L. Zecchi. Torino, Einaudi, 1976

<sup>39</sup> Alberto Asor Rosa, *Letteratura, testo, società*, Asor Rosa, A. et al. (a cura di), *Il letterato e le istituzioni*. Vol. 1 di *Letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1982 pp. 5-31

stessa lunghezza d'onda successivamente anche Mengaldo<sup>40</sup> e Luperini<sup>41</sup> antepongono la lettura dei testi alla necessità di studiare l'epoca storica per avviare gli studenti all'interpretazione letteraria.

Si tratta, dunque, di individuare gli aspetti positivi che hanno contraddistinto tale metodo, come ad esempio la consapevolezza di quanto le circostanze storiche e culturali incidano sulle vite e sul pensiero degli autori e sulla rispettiva produzione letteraria, per poter affermare che questo modello, nonostante i suoi difetti culturali e pedagogici, è prevalso nell'ambito didattico italiano del Novecento almeno fino ai programmi Brocca (1988 - 1992) ed è ancora presente sia nel mondo della scuola sia in quello accademico. Molte generazioni di insegnanti si sono formati secondo questo metodo e ne continuano la lunga tradizione, rivitalizzandolo in modo personale per renderlo più efficiente: ora sono accentuati i contenuti critici e a volte anche quelli nozionistici, ora è arricchito secondo le proprie passioni ideologiche come il gusto della lettura e l'affinamento della sensibilità ricettiva degli allievi.

---

<sup>40</sup> P.V. Mengaldo, *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi, 1979

<sup>41</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. San Cesario di Lecce, Manni, 2013

## 2.2 L'educazione letteraria secondo il modello psicologico-lirico

La prospettiva dell'insegnamento della letteratura secondo l'approccio lirico-psicologico, che prende le mosse nei primi anni del Ventesimo secolo, è strettamente collegata, da una parte all'estetismo crociano e, dall'altra parte all'affermarsi delle teorie freudiane; ambedue le concezioni si allontanano dall'approccio storicistico pur mantenendo viva l'attenzione nei confronti della personalità dell'autore.

La pubblicazione nel 1902 dell'*Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale* di Croce sembra segnare l'inizio di un nuovo orientamento di pensiero, non soltanto nell'ambito strettamente legato alla riflessione sull'arte e sulla bellezza, ma anche più in generale rispetto al modo stesso di intendere e interpretare la realtà. Il nuovo interesse per la sensibilità dell'autore e per la sua produzione artistica e letteraria, che coincide con l'intuizione pura crociana, sul piano dell'educazione letteraria e anche della critica, fece sì che la storia letteraria fosse intesa come a una serie di trattazioni separate dei singoli autori, ad impianto monografico volto a ricostruire l'intuizione lirica del soggetto artista. Resiste il tema di fondo della fase caratterizzata dall'approccio dell'*intentio auctoris* in quanto l'opera d'arte non è semplice imitazione o riproduzione di una realtà individuale, bensì del modo in cui l'artista vede o intuisce la realtà. Infatti, per l'estetica crociana, in cui intuizione ed espressione si identificano, l'attività artistica è il prodotto di spinte irrazionali interiori che si esprimono attraverso scelte linguistiche dando vita ad un risultato estetico unico ed irripetibile e, soprattutto, svincolato dal tempo e dallo spazio.

La teoria freudiana, che intanto si afferma oltralpe, sancisce un nuovo interesse per la dimensione psicologica dell'autore; va da sé che Freud, ponendo nella nevrosi o nei disturbi psichici la genesi stessa dell'opera, contribuisce a fondare una scuola di pensiero di impostazione psicoanalitica basata sulla centralità del soggetto. Si va alla ricerca dei meccanismi di funzionamento dell'inconscio dell'autore per esplorare le pulsioni irrazionali e affettive velate dall'immaginazione letteraria. Se, in un certo senso, tale metodica potrebbe risultare efficace per interpretare le opere dell'autore, potrebbe esserci il rischio che tale approccio possa scadere in una sorta di soggettivismo esasperato. Infatti, Remo Ceserani, uno dei maggiori critici italiani, non aveva tentennato nel definire "dubbi e incerti"<sup>42</sup> gli esiti dell'approccio psicoanalitico. Anche Stefano Brugnolo nel suo *exkursus* sulle teorie letterarie del Novecento definisce "fantasiose"<sup>43</sup> le proposte di analisi relative all'approccio psicoanalitico.

---

<sup>42</sup> R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Roma-Bari, Laterza, 1991, p. 71

<sup>43</sup> S. Brugnolo, et al. *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*. Roma, Carocci, 2016, p. 19

L'insegnamento della letteratura nel metodo psicologico-lirico si realizza attraverso l'immedesimazione con gli autori e la letteratura si identifica con l'analisi estetica: se i testi letterari corrispondono all'espressione dei loro autori, gli alunni andranno alla ricerca di quelle spinte interiori che contraddistinguono la singolarità di ognuna delle opere studiate.

## 2.3 L'educazione letteraria secondo il modello sociologico-marxista

Di diversa natura sono i cambiamenti che i mutamenti sociali operati dagli sviluppi della rivoluzione industriale hanno finito con il delineare nel rapporto arte-società. Dagli anni Venti agli anni Settanta si è avviato un discorso sempre più attento alla dimensione sociale dell'opera. Se è vero, però, che nuovi strumenti critici adottati dall'antropologia culturale e dalla sociologia hanno ridato forza al momento della contestualizzazione storica, sul piano dell'educazione letteraria il nuovo modello sociologico-marxista si propone con uno spirito molto diverso da quello del precedente storicismo. L'insegnamento della letteratura e la concezione della storia letteraria prendono una nuova forma in quanto inserite in circostanze storico-politiche e socioculturali in cui gli influssi del Positivismo sono evidenti e l'obiettivo è quello di dare un nuovo impulso alle masse giovanili.

Le teorie di Marx ed Engels, basate sulla prospettiva materialistica, vedono la storia come un movimento dialettico mosso dalla vita materiale del genere umano. Secondo il celebre incipit del *"Manifesto del Partito Comunista"* del 1848, "la storia di ogni società esistita sino a questo momento è storia delle lotte tra classi"; ciò significa che il movimento storico è animato dal conflitto e, in questo senso, è dialettico e, cioè, nega e supera le fasi precedenti. In sostanza, la concezione materialistica della storia non è una filosofia che deve essere proclamata, ma è un metodo di ricerca, che in quanto tale deve essere applicato con rigore documentaristico ed argomentativo. In tal senso la letteratura, in quanto manifestazione culturale, va considerata come una "sovrastruttura" di cui le coordinate economico-sociali rappresentano la "struttura"; il testo letterario, pertanto, non va più valutato dal punto di vista estetico, bensì per il suo valore storico e politico.

Sul versante didattico, nonostante, l'approccio sociologico-marxistico sia riuscito a rivalutare il significato dei testi letterari e a creare una connessione tra autori, opere e contesto sociale, all'evoluzione ideologica non è corrisposto nella prassi didattica alcun cambiamento. L'insegnamento, ad eccezione di qualche spunto dedicato all'ideologia politica degli autori o alla scelta di qualche lettura dei testi più a sfondo politico, resta fortemente legato alla tradizione storicistica e il ruolo del docente trasmettitore di conoscenze e degli studenti, acritici ripetitori di contenuti, sono caratteristiche che permangono nella scuola italiana.

## CAPITOLO 3 - Fase della centralità dell'opera

### 3.1 Educazione letteraria secondo il modello formalistico

Sempre negli anni Venti sulla scena della letteratura nazionale si fa strada il metodo formalistico; sul piano dell'educazione letteraria si segna una svolta importante poiché si passa dalla centralità dell'autore a quella dell'opera. È per merito di Ferdinand De Saussure, uno dei fondatori della linguistica moderna, assertore del primato dello studio della lingua "in sé stessa e per sé stessa" e, quindi, assertore del primato della linguistica che egli chiama sincronica che, per la prima volta, il testo letterario è considerato nella sua autonomia. Ogni giudizio estetico o valoriale viene considerato superfluo, come anche le coordinate che avevano caratterizzato lo storicismo, tra le quali la considerazione diacronica della lingua. Punto di partenza dell'approccio formalistico è quello di indagare solo l'aspetto formale dell'opera letteraria, non avendo il linguaggio una funzione pratica; in questo senso la letteratura serve esclusivamente a mostrare le cose da un punto di vista diverso, senza badare al contenuto e alla dimensione metatestuale, anticipando così le istanze dello strutturalismo.

Nel *Cours de linguistique générale*,<sup>44</sup> elaborato dai suoi studenti, De Saussure getta le basi di una nuova sensibilità per l'analisi linguistica. Egli intende il linguaggio (*langage*) come potenzialità universale atta a sviluppare un sistema di segni e la *langue* come un sistema di segni che formano il codice di un idioma e che va distinta dalle *parole*, cioè dall'atto linguistico del parlante, che è "individuale" e "irripetibile"; inoltre, secondo De Saussure, le parole non sono simboli che corrispondono agli oggetti del mondo che ci circonda, ma segni costituiti dal significante (forma) e dal significante (contenuto). Altra distinzione fondamentale sulla quale si baseranno il formalismo e, successivamente, lo strutturalismo è quella tra descrizione sincronica, che si sofferma sulle caratteristiche del linguaggio in un dato arco temporale, e diacronica che coglie l'evoluzione del linguaggio nel tempo. Su queste riflessioni si svilupperanno il Circolo linguistico di Mosca e la Società per lo studio del linguaggio poetico di Pietrogrado che diedero origine alla scuola nota come Formalismo russo.

Muoversi tra le teorie di Jakobson, Šklovskij, Tynjanov e Propp può aiutarci a cogliere alcuni degli aspetti essenziali del metodo formalistico al fine di osservare le ricadute sul piano della didattica della letteratura; infatti, non va sottovalutata la nuova attenzione che l'applicazione dell'approccio formalistico ha prodotto sulla lingua letteraria e sulla combinazione degli elementi formali delle opere. Poter considerare gli scritti letterari come a sé stanti, slegati dalla storia, dalla cronologia, dal loro intrinseco rapporto con gli autori e

---

<sup>44</sup> F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1916, Trad. it.: *Corso di linguistica generale*. Trad. di T. De Mauro. Roma-Bari, Laterza, 1983



poter indagare le stesse con rigore scientifico, oggettività e sincronia ha aperto certamente nuovi orizzonti nell'insegnamento delle conoscenze e nel raggiungimento di più attuali competenze testuali e letterarie da parte degli studenti.

Appare, comunque, evidente che questo metodo presenti anche dei rischi derivanti dall'attenersi soltanto alla ricerca formale dei meccanismi linguistici e retorici a svantaggio di una comprensione profonda del valore complessivo che le opere letterarie offrono ai fruitori.

### 3.2 L'educazione letteraria secondo il modello strutturalista

Il metodo strutturalista è quello che nel panorama delle teorie letterarie prima e, sul piano dell'educazione letteraria poi, spostando l'interesse dal contesto al testo si afferma nella prassi didattica e, negli ultimi decenni, continua ad essere presente completandosi con il metodo storicistico.

Può essere considerato la naturale prosecuzione del formalismo anzi, come afferma Suitner, "una delle varie manifestazioni della critica formalista del Novecento"<sup>45</sup> e comincia a diffondersi in Italia, soprattutto in ambito universitario, tra il 1960 e il 1975. Si conferma con questo approccio la cosiddetta centralità dell'opera creando una rottura con la tradizione storicistica e attestandosi come una tecnica interpretativa molto specialistica con ambizioni scientifiche. Nasce una nuova attenzione all'aspetto formalistico delle opere, non si tratta più di spiegare il significato artistico, storico, psicologico, ma di analizzare oggettivamente i meccanismi di funzionamento, le funzioni espressive e le caratteristiche di un testo. Tale analisi va alla ricerca delle peculiarità del testo, di tutti quegli elementi che rispondono alla "letterarietà"<sup>46</sup> e che fanno riconoscere un'opera letteraria da un prodotto non letterario. L'opera d'arte è come una costruzione, come una struttura di cui occorre vedere come sono collocate le varie parti, le loro combinazioni e il loro modificarsi con il tempo; così inteso il testo letterario è una struttura autonoma composta da singoli elementi correlati in modo funzionale per creare un sistema logico-formale. Infatti, i sostenitori del nuovo modello teorico e didattico affermano la necessità di una "scienza della letteratura" in grado di esaminare gli specifici fenomeni letterari con oggettività e verificabilità.

Assioma centrale dell'educazione letteraria diventa la "centralità del testo", visto non più come un valido strumento indispensabile per trasmettere emozioni e valori, bensì studiato nella sua conformazione linguistica allo scopo di fornire agli studenti metodi di analisi e di decodifica utili ad individuare i caratteri strutturali del testo in esame. A proposito, c'è da sottolineare che anche il termine "testo" nasce nell'ambito dello strutturalismo, ma con una diversa accezione rispetto all'odierno uso comune di opera, libro, volume; *textus*, rifacendosi all'etimologia latina indica "ciò che è intessuto e intrecciato, una combinazione di elementi preesistenti"<sup>47</sup> Nella visione strutturalista il testo rappresenta "una struttura coerente di forme che il critico deve studiare"<sup>48</sup> e il professore del modello storicistico, detentore e trasmettitore del sapere letterario, si trasforma quasi in un tecnico, un chimico del testo che scompone e analizza i testi nei singoli elementi per catalogarli a seconda del genere.

---

<sup>45</sup> F. Suitner, *La critica della letteratura e le sue tecniche*, Roma, Carocci, 2004 p. 34

<sup>46</sup> R. Jakobson, *Questions de poétique. Paris, Seuil. 1973, Trad. it.: Poetica e poesia. Trad. di R. Picchio*, Einaudi, Torino, 1985

<sup>47</sup> S. Brugnolo, et al., *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Roma, Carocci, 2016, p. 93

<sup>48</sup> R. Luperini, *Teoria, critica e didattica della letteratura*, La Capitanata, Foggia, 2002, pp. 61-70

Un cenno a parte merita la narratologia, filone di studi che, introdotto da T. Torodov nel 1969, è usato per designare un indirizzo di studi critico-letterari di derivazione strutturalista, basato sull'analisi del racconto secondo il modello delle funzioni narrative delle fiabe russe introdotto dagli studi di V. Propp. Si è trattato di individuare un modello teorico universale delle strutture narrative, una sorta di grammatica del racconto che ha conosciuto il massimo sviluppo sia in Francia ad opera di R. Barthes, T. Torodov, G. Genette, che in Italia attraverso gli studi di C. Segre, M. Corti, U. Eco e, in area anglosassone, con gli approfondimenti di H. James e W. Booth.

Questa idea di letteratura e di educazione letteraria mira alla realizzazione di una didattica non più centrata sui contenuti, ma sulle capacità: è come se lo studente capace di utilizzare correttamente gli strumenti di analisi letteraria, possa riuscire allo stesso tempo ad acquisire la destrezza nel fare altrettanto con ogni tipo di messaggio emancipandosi così dall'influenza dei mass-media. È vero, comunque, che il ridimensionamento della storiografia letteraria abbia favorito una relazione più diretta tra i testi e gli studenti che, nei manuali scolastici trovano diverse tipologie di generi letterari, sezioni narratologiche, schede-guida per l'analisi testuale; ma risulta anche che, accanto allo studio degli elementi linguistici e dei procedimenti stilistici e metrici per l'esame della struttura interna delle opere, in Italia, non sia venuta a mancare nella prassi didattica la spiegazione storico-cronologica e biografica relativa al periodo di riferimento e alla personalità degli autori.

Tra potenzialità (riduzione del ruolo della storiografia, utilizzo di nuovi metodi di analisi testuale, modernità delle proposte letterarie) e limiti (lettura astorica delle opere, assenza di rielaborazione personale degli studenti, eccessivo tecnicismo) il metodo strutturalista, ancora utilizzato in Italia nella didattica della letteratura, anche se in forma ibrida con lo storicismo, ha mantenuto molto vivo il dibattito culturale che è stato animato sia dai sostenitori dello strutturalismo puro che da numerosi linguisti con opinioni più moderate come ad esempio Cristina Lavinio<sup>49</sup> e P. E. Balboni<sup>50</sup> che difendono la priorità del testo cui far seguire lo studio della biografia dell'autore e della storia.

La Terracini<sup>51</sup> e Mengaldo<sup>52</sup>, tra i più convinti sostenitori del metodo, dimostrano nei loro scritti il carattere formativo dell'analisi sincronica delle opere e la natura empirica dell'approccio.

---

<sup>49</sup> Cristina Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*. Firenze, La Nuova Italia, 1990

<sup>50</sup> P.E. Balboni, *Recenti sviluppi nell'educazione letteraria*, *Quaderni d'Italia* 3, 1998, p. 17

<sup>51</sup> Lore Terracini, *I codici negati*, Terracini, L. (a cura di), *I segni e la scuola*. Torino, La Rosa, 1980, pp. 95-115

<sup>52</sup> P.V. Mengaldo, *Lingua e letteratura*, Cortellazzo, M.A.; Paccagnella, I. (a cura di), *Lingua, sistemi letterari, comunicazione sociale*. Padova, Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova, 1977, pp. 137-200

Per Berardinelli<sup>53</sup> e Brioschi<sup>54</sup> lo strutturalismo con i suoi tecnicismi stravolgerebbe l'esperienza della lettura spegnendo la motivazione degli studenti, antepoendo il messaggio dell'opera e riducendo l'attività ad una mera esercitazione linguistica.

Le voci di Armellini, che sostiene un maggiore coinvolgimento degli studenti, partendo dai bisogni di questi ultimi, e di Luperini che pone in rilievo, accanto alle competenze narratologiche, retoriche e storiche, i momenti di ricerca e di confronto tra gli studenti, aprono alla fase della critica semiotica che, rimanendo sempre nell'ambito della centralità dell'opera, segna una forte apertura alla fase caratterizzata dalla centralità del lettore.

---

<sup>53</sup> A. Berardinelli, *Chirurgia estetica*, Berardinelli, A. (a cura di), *Il critico senza mestiere. Scritti sulla letteratura di oggi*, Milano, Il Saggiatore, 1978

<sup>54</sup> F. Brioschi, *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Milano, Il Saggiatore, 1983

### 3.3 L'educazione letteraria secondo il metodo semiotico

All'interno della corrente strutturalista, e nel medesimo periodo che intercorre tra la metà degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta, quando l'affermarsi della società e della scolarizzazione di massa imponevano nuovi modelli, si sviluppa anche l'approccio semiotico. Ci si muove sempre nell'ambito della centralità dell'opera con la sostanziale differenza, rispetto al formalismo ed allo strutturalismo, che tale modello avvia all'apertura ai processi interpretativi e, quindi, al coinvolgimento del lettore e ad una rinnovata attenzione rivolta al contesto della realtà storico-culturale.

Nel panorama delle principali correnti che fanno capo al modello dell'approccio semiotico, quella della semiotica interpretativa di Eco appare la più innovativa in quanto segna una forte discontinuità rispetto ai modelli formalista e strutturalista. Infatti, sia la semiotica critica di Roland Barthes che la strutturalistica di Greimas sono focalizzate su una semiotica che esclude il soggetto interpretante e si interessa soltanto alla forma linguistica. Umberto Eco, invece, riprendendo da Peirce<sup>55</sup> il rapporto tra segno, oggetto ed interpretante, fonda la semiotica interpretativa e sostiene che il testo letterario non può essere considerato esclusivamente come una struttura da analizzare, all'interno della quale indagare alla ricerca del significato; ed introduce l'esigenza della figura del lettore individuando nella collaborazione tra il testo e il lettore una possibile angolatura per coniugare l'interesse per la testualità e la formazione del cittadino. Pertanto, nell'approccio semiotico interpretativo in ambito letterario, è necessario che si crei tra il lettore e il testo una sorta di dialogo virtuale basato sul "principio di cooperazione interpretativa"<sup>56</sup>, nella misura in cui, come afferma lo stesso Eco la cooperazione del lettore non significhi "inquinare l'analisi strutturale con elementi extra-testuali"<sup>57</sup>.

Secondo Eco per interpretare il testo non bisogna partire dalla vita dell'autore, da quello che pensava quando ha scritto (*intentio auctoris*). È solo dentro il testo (*intentio operis*) che va ricercato quello che il destinatario trova in riferimento ai propri sistemi di significazione e in riferimento ai propri arbitri, desideri, pulsioni. Infatti, l'autore nel corso della genesi letteraria fa sì che il testo non contenga solo una storia, dei significati possibili, ma predispone anche una serie di istruzioni per l'uso indirizzate al lettore, degli "indizi" metrici, stilistici, sintattici che prefigurano mondi possibili che il testo potrà produrre. Questo lavoro, a cui

---

<sup>55</sup> C.S. Peirce, *Collected Papers*. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1931111

<sup>56</sup> Umberto Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi letterari*. Milano, Bompiani, 2016. In questo testo, il semiologo italiano analizza il tema della interpretazione testuale come lavoro da fare da parte del lettore che, in questo senso, non è mai ingenuo e presuppone una casistica di "non detto" e "già detto" a favore di una lettura particolare, insieme figlia della sua competenza e dell'"enciclopedia" di sensi epocali che cooperano in una direzione particolare di lettura.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 7

si dà il nome di cooperazione testuale consiste nell'attualizzare le possibilità virtuali di senso presenti nel testo attraverso il metodo che Eco ha definito delle "passeggiate inferenziali"<sup>58</sup>.

Il lettore modello ha di fronte a sé molteplici sentieri interpretativi e, senza dimenticare la centralità del testo, deve scegliere quello giusto facendo tesoro della propria esperienza rispettando le indicazioni dell'autore modello. Un altro concetto con il quale Eco intende siglare un'intesa tra l'autore ed il lettore è il "patto finzionale"<sup>59</sup> che vede il lettore cosciente del carattere immaginario della storia narrata, ma che finge di prendere per vero il racconto. Ciò riconduce alla cooperazione interpretativa dando maggiore risalto al lettore che, nel processo di significazione dell'opera, intrattiene un rapporto di mediazione dinamica con l'autore.

Proprio in virtù di questo rapporto di mediazione dinamica che si instaura tra il lettore e l'autore, è possibile affermare che il metodo semiotico-interpretativo abbia costituito un *trade-union* verso la fase della centralità del lettore che si svilupperà successivamente. Infatti, sul piano della didattica della letteratura, ad esclusione della rivalutazione dei contenuti storici e biografici e al maggiore spazio interpretativo consentito agli studenti, non si sono evidenziati reali cambiamenti nella organizzazione delle lezioni e nella funzione docente rispetto al metodo strutturalista.

---

<sup>58</sup> Umberto Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993, Milano, Bompiani, 2005

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 91

## CAPITOLO 4 - Fase della centralità del lettore

### 4.1 L'educazione letteraria secondo il metodo dell'estetica della ricezione

Il metodo dell'estetica della ricezione costituisce un valido apripista ad una didattica della letteratura che pone al centro il lettore. L'interesse viene rivolto all'attività recettiva degli studenti, esperienza molto complessa che, prevedendo un processo comunicativo di scambio tra autore, opera e pubblico, chiama in causa la partecipazione attiva del fruitore che deve essere posto, con l'aiuto dell'insegnante, nelle condizioni di elaborare una risposta estetica personale; indispensabile alla realizzazione di questo nuovo paradigma è certamente la predisposizione da parte del lettore ad un atteggiamento critico, il pubblico dei lettori diventa una componente attiva e determinante nel processo di ricezione dell'opera letteraria, della quale ogni generazione di lettori stabilisce di volta in volta il significato storico e il rango estetico. Questo passaggio dall'*intentio operis* all'*intentio lectoris* va collocato storicamente in Germania alla fine degli anni Sessanta, a seguito dello sviluppo delle teorie sulla ricezione letteraria ad opera di Jauss ed Iser.

Nella prolusione tenuta presso l'Università di Costanza, *Literaturgeschichte als Provokation* (1967), Jauss per primo, afferma che la storia della letteratura si fonda in primo luogo sul continuo dialogo tra l'opera letteraria e il pubblico dei lettori. Egli ritiene che il rapporto dialogico che si instaura tra la letteratura e il lettore incida fortemente sia sul carattere artistico dell'opera letteraria che sulla sua storicità e che, nel processo di ricezione del testo letterario, i lettori - e nella scuola gli studenti - rappresentano una componente attiva e in continua evoluzione storica.

L'opera letteraria non è un oggetto che stia a sé, che offra lo stesso aspetto a ogni osservatore nel tempo [...] non è un monumento che manifesti attraverso un monologo la sua natura atemporale,<sup>60</sup> bensì è legata alla risonanza sempre nuova della lettura, che libera il testo dalla materialità delle parole e attualizza la sua esistenza.

Pertanto, la lettura è condizionata dal sistema dei valori, dalle tradizioni storico-culturali di ciascuna epoca, tutti fattori che inducono alla rielaborazione soggettiva e a forme di ricezione in prospettiva diacronica e in prospettiva sincronica. Se la storia della letteratura per Jauss è un processo di ricezione e produzione estetica che si realizza nell'attualizzazione dei testi letterari ad opera del lettore che li conosce, dello

---

<sup>60</sup> H.R. Jauss, *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Konstanz, Universitäts-Druckerei, 1967 Trad. it.: Perché la storia della letteratura? Trad. di A. Varvaro. Napoli, Guida, 1983, p.48

scrittore che si trasforma a sua volta in produttore e del critico che ragiona su di essi, ogni ricezione dell'opera non si oppone ma si integra a quella precedente e stabilisce al contempo le basi per quella successiva.

A questo proposito Jauss elabora il concetto di "orizzonte d'attesa"<sup>61</sup> che consente di definire le modalità ricettive e le aspettative dei lettori di ogni periodo. Il valore estetico dell'opera, dal momento della sua apparizione, è determinato dai lettori che nutrono nei confronti di essa una serie di aspettative e possono vederle confermate o meno: quanto più l'opera delude, contraddice e supera le aspettative del pubblico della sua epoca, tanto più essa risulta esteticamente valida. Quindi, sarà attraverso l'insieme delle reazioni estetiche che si verificano nel tempo e, dunque, analizzando la storia della ricezione di un testo letterario, che lo stesso potrà essere interpretato.

Dalla concezione di Jauss si discosta l'estetica della ricezione secondo Wolfgang Iser, che conferisce al lettore un ruolo di primo piano; a differenza della teoria della ricezione delineata da Jauss, che esamina le reazioni provocate dal testo nei lettori e i giudizi da loro espressi, Iser si concentra sull'atto della lettura e studia il modo nel quale una realtà ancora non formulata come quella testuale viene elaborata dal lettore.

Nel saggio *Der Akt des Lesens*<sup>62</sup> del 1976 Wolfgang Iser compie un'attenta analisi del ruolo del lettore incentrandosi, soprattutto, sul rapporto tra il testo e il lettore nel momento del coinvolgimento nel processo di lettura. Mentre Jauss focalizza il suo interesse sulle modalità in cui le opere d'arte sono state recepite e comprese, attraverso le varie epoche storiche, dalle generazioni di lettori, Iser applica la tecnica della destoricizzazione dell'opera per descrivere le modalità della comprensione da parte del lettore. Nel saggio *Der Akt des Lesens* Iser scrive:

La lettura costituisce il fondamento della ricezione e la risposta estetica si fonda sulla relazione tra il testo e il lettore: essa è il risultato delle facoltà immaginative e percettive che il lettore sviluppa quando si rapporta al testo<sup>63</sup>.

A tal proposito Iser introduce il concetto di *lettore implicito*, ideale destinatario del testo e figura astratta contro ogni forma di soggettivismo; ciascun lettore coglie le strutture di significato presenti nell'opera e le rielabora nella sua mente in una continua sintesi che, grazie alla facoltà immaginativa, conferisce al testo significati sempre diversi. È lo stesso Iser che afferma:

---

<sup>61</sup> |vi

<sup>62</sup> W. Iser, *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München, Finck, 1976. Trad. it.: *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. Trad. di R. Granafel, Bologna, il Mulino, 1987

<sup>63</sup> |vi



L'atto della finzione rende irreali ciò che è reale e reale quel che non lo è, cioè l'immaginario del lettore. Nel testo si verifica, pertanto, un doppio processo di superamento: ciò che è reale viene reso fittizio, e ciò che non è reale – l'immaginario – ottiene una seppur parziale e momentanea concretizzazione <sup>64</sup>.

Da qui la concezione che il processo di lettura, attribuendo un ruolo di primo piano all'individualità del lettore, costituisca per l'umanità un'esigenza antropologica, in quanto nella letteratura si ripete ciò che accade nella vita.

Da questa breve sintesi sulle teorie di Jauss e di Iser si evidenzia a chiare linee il superamento dell'egemonia dell'approccio storiografico, la decisa rilevanza del ruolo del lettore, nonché la fondamentale importanza dell'interazione tra il testo ed il lettore, tutte peculiarità che hanno delineato il percorso alle infinite potenzialità dell'interpretazione e all'elaborazione delle teorie ermeneutiche.

Per quanto attiene al piano della didattica della letteratura è indubbia una nuova attenzione all'attività ricettiva degli studenti che, avviati alla comprensione analitica ed estetica dell'opera, sono più motivati ad elaborare delle risposte personali nell'attribuzione di senso ai contenuti testuali studiati. Ciò non significa che sia stata per questo tralasciata la dimensione storica, culturale e biografica che ha contraddistinto diffusamente la fase dell'*intentio auctoris* ma, che alla luce delle teorie di Jauss e di Iser, le opere letterarie siano state ricollocate nel loro contesto diacronico dando al lettore la possibilità di contribuire con il proprio apporto personale durante il processo di lettura.

---

<sup>64</sup> |vi

## 4.2 L'educazione letteraria secondo il modello ermeneutico

Lo scorcio di fine secolo, sul piano dell'educazione letteraria, ha assistito al crescente sviluppo della teoria ermeneutica che ha focalizzato l'interesse sulla figura del lettore, soggetto interpretante in rapporto interdialogico con l'opera e l'autore. Con l'ermeneutica letteraria l'importanza del lettore e della lettura vengono scandite da un processo che conduce lo stesso lettore alla consapevolezza sia dell'intenzione dell'autore che del contesto storico-culturale di vita del proprio tempo.

L'ermeneutica, dal greco ἑρμηνευτική (τέχνη) e cioè «arte dell'interpretazione», è l'operazione interpretativa che consente al critico, attraverso un procedimento d'interiorizzazione, di raggiungere un contatto intersoggettivo con l'autore studiato.

Gadamer, uno dei principali teorici dell'ermeneutica letteraria, ha ravvisato il pericolo che la componente soggettiva del lettore, nel momento della comprensione del testo, potesse condizionarne l'interpretazione; di pari avviso non è Hirsch che, a difesa dell'approccio filologico tradizionale, sostiene che un lettore consapevole sia pienamente in grado di non confondere il proprio punto di vista con quello dell'autore, né tantomeno il proprio contesto di vita con quello storico-culturale dell'autore. Egli sostiene che la comprensione del testo avviene in due momenti: *meaning e significance*; il primo è il momento della riflessione durante il quale il lettore si immerge nell'opera valutandola nel suo tempo e nel suo spazio, il secondo è quello espositivo, esterno al testo e legato al contesto storico del lettore.

L'approccio ermeneutico all'educazione letteraria ha visto concordi nell'attuazione didattica parecchi teorici della letteratura impegnati anche sul campo in qualità di docenti; tra questi Armellini e Luperini che pongono nel commento e nell'interpretazione le fasi principali attraverso le quali avviare gli studenti/lettori alla comprensione dei testi.

Il commento, che consiste in un'operazione di traduzione e di parafrasi, rappresenta la condizione indispensabile a capire il testo, che spesso si presenta in una lingua poco familiare e che può far apparire un testo letterario obsoleto; anche l'analisi linguistica, metrica e stilistica avvicina alla scrittura dell'autore rendendo la comprensione più fruibile cogliendo il senso letterale, ma rimanendo all'interno del testo. Va precisato, però, che non si tratta dell'attenzione al testo fine a sé stessa, tipica dello strutturalismo (*intentio operis*) bensì di una fase propedeutica utile a definire il contenuto di fatto di un testo; come afferma Romano Luperini: "Il commento è una prima mediazione fra scrittura e lettura [...] deve servire da ponte fra il passato e il presente; se noi lo trasformiamo in ponte levatoio e lo solleviamo, esso non può esercitare la sua funzione"<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata* San Cesario di Lecce, Manni, 2013 p.118

Sarà poi la fase dell'interpretazione a poter realizzare la comprensione di un testo e ciò avviene quando il lettore riesce a spostare il testo letterario "dalla sua storia alla propria storia", quando cioè il lettore riuscirà a comprendere l'opera globalmente rispettando sia il significato originario che quello attuale. Questo processo, che si snoda attraverso la storicizzazione (approfondimento biografico e poetico), l'attualizzazione (collocazione dell'opera nella prospettiva presente) e la valorizzazione (giudizio critico puntualmente argomentato), non garantisce la validità dell'interpretazione che rimane sempre aperta e problematica proprio per il carattere polisemico del testo letterario. A questo proposito giova citare un'affermazione di Italo Calvino secondo il quale "un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire"<sup>66</sup>.

Evidentemente ciò è stato reso possibile dal ruolo di centralità (*intentio lectoris*), assunto dal lettore con l'approccio ermeneutico, che vede il lettore come fruitore ed interprete capace di attualizzare e valorizzare il testo in modo personale e creativo.

Il metodo ermeneutico, nonostante sia fondato su basi teoriche molto accreditate, sul piano della prassi didattica, ha trovato una parziale applicazione nonostante i molteplici aspetti innovativi siano aderenti alle recenti Indicazioni nazionali per la scuola secondaria di 1° e 2° grado.

È probabile che risulti "impresa ardua" aprire la classe al dibattito, al commento, all'interpretazione e al confronto tra diversi orizzonti culturali, a trasformarla in quella "comunità ermeneutica" preconizzata da Luperini<sup>67</sup>, nella quale il confronto dialogico tra i fruitori e il ruolo del docente di mediatore culturale, possano contribuire a rendere gli studenti protagonisti del proprio percorso di apprendimento.

È possibile che, nonostante i vantaggi di cui il modello ermeneutico è portatore, in quanto prevede un maggior protagonismo da parte degli studenti, uno studio non più mnemonico ma interpretativo, la collocazione delle opere nella dimensione attuale dei lettori, lo stesso possa presentare delle criticità durante il momento della valorizzazione nella misura in cui l'elaborazione di giudizi personali si fondi esclusivamente su sensazioni irrazionali o assolute e definitive.

Infatti, come precisa il critico letterario Gino Tellini:

L'interpretazione è esposta alla variabilità, ma non può essere abbandonata all'arbitrarietà dell'interprete: il testo possiede e mantiene una propria essenza, una propria specificità e una propria verità che le multiformi esperienze di innumerevoli

---

<sup>66</sup> I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1995.

<sup>67</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. San Cesario di Lecce, Manni, 2013 p. 76

lettori non possono modificare. [Essa] comporta il confronto-accordo, il conflitto-sintonia tra le due coscienze quella dell'autore e quella del lettore: il confronto-dialogo è aperto a plurime possibilità che attualizzano i significati possibili, impliciti e virtuali del testo <sup>65</sup>.

Guido Armellini, a tal proposito, per condividere l'imprevedibilità dell'interpretazione dell'opera letteraria, scrive: "che cosa diventa un'opera letteraria quando entra in un'aula scolastica? Nessuno, nemmeno l'insegnante più preparato può saperlo prima che avvenga l'incontro"<sup>68</sup>.

Quest'ultima osservazione evidenzia ancora una volta che anche nell'approccio ermeneutico va ribadita la centralità del ruolo del docente, guida indiscussa, sapiente mediatore ed esperto animatore capace di instaurare un continuo e costruttivo dialogo letterario, dagli esiti imprevedibili, con le giovani generazioni di studenti.

Occorre costruire un contesto comunicativo condiviso attraverso un processo di negoziazione. Da questo punto di vista il compito dell'insegnante non consiste tanto nel far convergere gli studenti verso la sua interpretazione, o verso un'interpretazione consacrata dalla critica, quanto nel metterli in grado di costruire cooperativamente il significato che l'opera in esame può avere per loro. [...] L'autorità dell'insegnante [si fonderà] sulla capacità di impostare un dialogo efficace tra i propri orizzonti culturali e quelli degli studenti, in modo da far sperimentare che l'esperienza letteraria può aver un senso anche nell'epoca dei media elettronici.<sup>69</sup>

La costruzione del contesto cui si riferisce Armellini è senza dubbio quello della "comunità interpretante"<sup>70</sup> e del docente mediatore di una didattica della letteratura interdialogica e partecipativa che promuove la consapevolezza di sé, lo sviluppo delle abilità relazionali e che incrementa le life skills o anche competenze trasversali.

---

<sup>68</sup> G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano, Unicopli, 2008, p. 19

<sup>69</sup> Ivi, pp. 34-35

<sup>70</sup> G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna, 1987, p. 62

### 4.3 L'educazione letteraria secondo il modello della critica tematica

Il modello della critica tematica, pur essendo nato in Italia agli inizi del '900 ad opera di Carducci, che aveva compilato repertori di temi e di fonti, conosce alterne vicende; già con l'influenza dell'estetica crociana, sarà proprio Benedetto Croce uno dei primi denigratori di tale metodica che riteneva intrisa di gretto contenutismo.

Anche nel secondo dopoguerra la critica tematica continuò a non avere fortuna; all'idealismo si accompagnò il marxismo che, puntando sull'elemento ideologico e non immaginario, rifiutò di aderire alla critica tematica che, chiaramente, si basa sull'immaginario dei vari temi.

Successivamente anche la corrente strutturalista screditò la critica tematica; lo strutturalismo, infatti, non ammetteva il mondo referenziale poiché anteponeva ai contenuti l'organizzazione formale delle opere.

Nonostante l'idea dell'immaginario avrebbe potuto arricchire sia il marxismo che lo strutturalismo di una nuova linfa vitale, sia ambedue i modelli di approccio all'educazione letteraria che l'idealismo concordarono nel rifiuto della critica tematica.

Un ritorno all'insegnamento tematico può essere collocato negli anni Ottanta a seguito della pubblicazione, nel 1979, del testo *"Il materiale e l'immaginario"* di Ceserani, che rappresenta la prima opera per temi che mira a stabilire delle connessioni tra le opere e gli autori di epoche diverse permettendo di articolare il rapporto tra passato e presente attraverso secoli diversi. Inoltre, getta le basi per un approccio di tipo diverso dal tradizionale, legato ai movimenti letterari e/o alle poetiche, favorendo uno studio non solo della letteratura nazionale, ma anche di mettere in relazione letterature diverse, mondo classico e moderno, letteratura italiana e letterature straniere.

Sul piano della didattica della letteratura, tra pareri molto discordanti dei vari critici dell'epoca (Trocchi, Brioschi, Di Girolamo, Luperini e altri) si delinea, pur trovandosi in piena fase dell'*intentio lectoris*, una minore attenzione alla centralità del lettore, come se, benché le connessioni evidenti tra l'approccio ermeneutico e la critica tematica, si stesse perdendo di vista la partecipazione attiva degli studenti/lettori. Non va sottovalutato, comunque, che la vera natura della tematica è di non staccarsi mai dalla vita vissuta, di considerare quel *quid* che ha avuto rilievo nella vita vissuta e, per questo, il tema è didatticamente utile perché si riferisce a qualcosa che è nel vissuto dei ragazzi. Giustamente Segre ribadisce: "Proprio della tematica è di non staccarsi mai nettamente dalla vita vissuta"<sup>71</sup>.

Come afferma Luperini:

---

<sup>71</sup> C. Segre, *Tema-motivo*, in *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, 1985, p. 355

I grandi temi - l'amore, la morte, la malattia, il viaggio, il rapporto tra padri e figli o fra vecchi e giovani si ancorano tutti al terreno comune dell'immaginario che è comune a tutti gli uomini e, quindi, il tema finisce per essere un ponte di comunicazione tra opera e lettore" <sup>72</sup>.

Pertanto, risultano riconducibili all'esperienza vissuta del lettore e forniscono un aspetto didatticamente prezioso che spiega il coinvolgimento dell'ermeneutica nella tematica in quanto una didattica fondata sulla centralità della lettura e del momento ermeneutico sollecita la partecipazione dello studente che diventa parte attiva di un processo in cui la sua esperienza si fonde con quella dell'intera umanità.

---

<sup>72</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. San Cesario di Lecce, Manni, 2013, p.126

## 4.4 Conclusione parte I

La complessità della situazione di crisi generale dell'insegnamento della letteratura italiana costituisce il punto di partenza della prima parte di questo lavoro, nella cui introduzione si è cercato di dimostrare che lo studio delle discipline umanistiche e della letteratura, in particolare, rappresenta il fondamento privilegiato della formazione democratica del cittadino.

Per rilegittimare il valore prezioso della letteratura si sono ripercorse le fasi che hanno condotto alle più accreditate riflessioni critiche che, lentamente, hanno accompagnato la definizione di un nuovo paradigma della didattica. Tra queste il rapporto tra educazione linguistica ed educazione letteraria, il rapporto docente-discente, gli studi di glottodidattica che hanno individuato man mano nuove priorità mettendo in discussione il modello tradizionale dell'insegnamento della letteratura e con esso il ruolo di intellettuale e di educatore del docente.

Anche l'impatto delle nuove tecnologie ha rivoluzionato profondamente le modalità di "lettura" lasciando alla scuola e alla società l'arduo compito di andare alla ricerca di una possibile quadratura di un cerchio in cui convergono il passato e il presente alla luce dei continui cambiamenti della civiltà odierna.

Ripercorrendo le concezioni dell'educazione letteraria basate sulla centralità dell'autore, dell'opera e del lettore e i cambiamenti che hanno determinato sul piano didattico nelle varie epoche storiche tali concezioni, che si sono susseguite ed intercalate, sono emersi i cambiamenti culturali ed epistemologici che dagli anni Sessanta hanno dato vita ad una proficua collaborazione tra critica e didattica. Oggi si può affermare che l'educazione letteraria trova nuove motivazioni alla sua necessità e un fondamento di maggiore spessore nella sua stessa natura culturale e in un ritrovato valore formativo generale basato sui caratteri di dialogicità e di interdisciplinarietà. Tutto ciò grazie all'ermeneutica che si pone come prevalente indirizzo della cultura occidentale che sta a fondamento dello studio della letteratura.

## PARTE II - LE CONSEGUENZE DIDATTICHE ATTRAVERSO L'ANALISI DI MANUALI PIÙ RAPPRESENTATIVI



## CAPITOLO 5 - Sguardo d'insieme sulle implicazioni didattiche delle teorie letterarie

L'analisi delle teorie fin qui esposte evidenzia i profondi cambiamenti che nel corso degli ultimi due secoli hanno subito gli indirizzi della teoria della letteratura. Come afferma Luperini "Nello spazio di due secoli la lancetta dell'attenzione critica" è passata "dalla centralità dell'emittente alla centralità del messaggio sino alla centralità del destinatario"<sup>73</sup>.

Infatti, da un'epoca in cui si privilegiava lo studio della biografia, della poetica dell'autore e del suo rapporto con la storia (*intentio auctoris*), si è passati ad un'altra (*intentio operis*), che ha posto al centro dell'attenzione l'opera letteraria, l'analisi della sua struttura formale e autonoma rispetto all'autore e alla storia -intendendo per storia, la storia letteraria cioè quella disciplina che si occupa di studiare le varie fasi attraverso cui si sviluppano le opere degli autori che si sono distinti nei vari generi (prosa, poesia, teatro etc...) -, fino a valorizzare lo studio della fruizione dell'opera letteraria (*intentio lectoris*).

Questi tre tipi di approcci teorici che si sono succeduti nel corso del tempo costituiscono il riflesso dei cambiamenti culturali ed epistemologici e la base su cui riflettere per impostare una didattica della letteratura rispondente alle esigenze pedagogiche, culturali e storico-sociali dei giovani studenti/lettori.

Un valido trait d'union tra il campo della ricerca didattica e la prassi metodologica che il docente ha il dovere di mettere in azione nel quotidiano è stato fornito dall'editoria scolastica che, inserendosi all'interno del dibattito metodologico e critico ha cercato di conciliare le proposte degli studiosi con le esigenze dei docenti.

L'editoria scolastica, "[...] svolgendo un'attività prevalentemente divulgativa, è uno dei luoghi dell'acculturazione, [...] ove i modelli intellettuali vengono fruiti in forme abbreviate e sintetiche, spesso parcellizzate e unidirezionali, da insegnanti a studenti"

<sup>74</sup>.

Attraverso l'analisi dei manuali di letteratura italiana che l'editoria scolastica ha messo a disposizione dagli anni Settanta in poi, è possibile comprendere i cambiamenti ideologici e culturali che sottendono ai mutamenti nella trasmissione e divulgazione dei saperi. Infatti, nei manuali pubblicati precedentemente

---

<sup>73</sup> R. Luperini, *Teoria, critica e didattica della letteratura*, in "La Capitanata", n. 11, 2002, p. 62

<sup>74</sup> E. Zinato, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di Il materiale e l'immaginario*, in "Allegoria", AA.VV., n. 13, 1993, p. 105

al 1970 è prevalso solamente l'impianto idealistico e/o storicistico che, ponendo in primo piano la trattazione teorica della Storia come filo conduttore tra capitoli sugli autori della letteratura nazionale, ha privilegiato la scansione diacronica e temporale in un susseguirsi cronologico di periodi, movimenti letterari e storia delle idee.

Il modello storicistico ha segnato profondamente la didattica della letteratura, basti osservare la struttura di manuali come *Disegno storico della letteratura italiana* di Natalino Sapegno, uno dei migliori storicisti e critici letterari del panorama culturale italiano degli anni Quaranta e Cinquanta, o il testo *L'attività letteraria in Italia* di Giuseppe Petronio, pubblicato nel 1964 che hanno rappresentato *in toto* questo modello. Si trattava di uno studio incentrato sul rapporto tra scrittore e storia, a carattere squisitamente enciclopedico, in cui nozioni definite dall'alto dovevano essere immagazzinate dagli studenti in modo passivo e ripetitivo e al quale, solo saltuariamente, veniva affiancato lo studio di un'antologia di testi. I brani antologici, qualora presi in considerazione, fornivano un'esemplificazione utile per verificare e confermare le affermazioni generali del profilo storico e di eventuali saggi critici; le note introduttive e le proposte di lavoro a corredo dei brani antologici avevano lo scopo di inquadrare la lettura di questi secondo il modello storicistico.

Questo modello, non scevro da difetti culturali e pedagogici, è prevalso, nonostante negli anni Settanta il concetto di storia letteraria venisse messo in discussione, dando spazio al modello formalista-strutturalista che poneva al centro i testi o il processo di interpretazione e lettura degli stessi; a livello didattico, in Italia, la letteratura continuò ad essere insegnata con il metodo storicistico e nuovi manuali storicisti, come quello di Salinari-Ricci, *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici*, pubblicato nel 1969, o *Letteratura italiana. Storia e testi* del 1972-79 di Muscetta, anche se ampliarono per i docenti le possibilità di scelta con l'adozione di libri di testo per una didattica più aderente al panorama sociale e culturale che si andava delineando, in effetti, non apportarono quelle sostanziali novità che, alla luce delle nuove concezioni della letteratura, avrebbero dovuto attuare una svolta nei modelli da applicare alla didattica.

Negli anni Ottanta le novità introdotte dallo strutturalismo e dalla semiologia, spinte dalla voglia di superare i vecchi schemi da parte di giovani insegnanti aggiornati sui progressi delle scienze umane, fanno sì che il modello struttural-semiotico si diffondesse nelle scuole italiane più all'avanguardia. La letteratura deve educare gli alunni all'analisi dei testi e nella classe/laboratorio i testi vengono smontati per valutarne il funzionamento e comprenderne il significato.

L'insegnante/tecnico della letteratura sostituisce l'antologia con una raccolta antologica che propone la lettura e l'analisi di opere il più possibile integrali. Solo a partire dagli anni Ottanta, in ritardo, quindi, di un

decennio rispetto all'affermazione dei metodi formalistici in Italia, i libri di letteratura sono corredati da una parte antologica attenta a conciliare testo e contesto attraverso le analisi testuali. Si è trattato di un decennio all'insegna di un generale rinnovamento del paradigma didattico in quanto, nel frattempo, avevano visto la luce i Programmi Brocca<sup>75</sup> che erano stati preceduti da una lunga fase sperimentale che negli Istituti Superiori aveva coinvolto 761 scuole e, quindi, un numeroso stuolo di docenti che avevano creduto in una possibile e tanto attesa onda riformatrice. Tali Programmi, oltre a rivoluzionare l'assetto organizzativo della Scuola italiana in tutti gli ordini e gradi, proponevano un radicale rinnovamento della didattica della letteratura che può essere sintetizzato nei seguenti criteri:

- proposta della centralità del momento della lettura come libera interpretazione dei testi e, di conseguenza, della classe come comunità ermeneutica e dello studente come soggetto attivo dell'apprendimento;
- approccio interdisciplinare e non strettamente specialistico allo studio della letteratura, con raggruppamenti dei testi anche sulla base di percorsi tematici e per genere;
- apertura alle letterature straniere come momento importante dello studio della letteratura italiana, vista come articolazione e provincia di una letteratura almeno continentale e della formazione di una identità non solo italiana ma europea;
- rifiuto di procedere unicamente o esclusivamente per medaglioni di autori e di movimenti e per via cronologica lineare e unidirezionale (di qui, fra l'altro, l'idea di percorsi che attraversino anche periodi storici diversi).

Strettamente collegata ai criteri fondanti enucleati nei programmi Brocca è l'opera *Il materiale e l'immaginario*, il manuale di Ceserani e De Federicis che, con i suoi dieci volumi, si propone come un laboratorio altamente innovativo e strutturato per percorsi, dove non mancano testi d'autore, analisi, esercizi e proposte di ricerca, schede informative e sussidi critici, pagine di studiosi italiani e stranieri, letterati e non letterati.

L'opera, nata in un momento di grande fervore intellettuale, è stata definita da Zinato: "il libro di testo che ha segnato la rottura con la manualistica storicistico-idealista che per decenni aveva fatto riferimento al modello desanctisiano sfornando i materiali didattici su cui sono formate generazioni di liceali <sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> *Il Progetto Brocca*, che prese il nome del sottosegretario italiano alla Pubblica Istruzione Beniamino Brocca che coordinò la commissione ministeriale autrice del progetto, è uno studio per la revisione del sistema didattico pubblico italiano effettuato a cavallo fra gli anni '80 e '90.

<sup>76</sup> E. Zinato, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di Il materiale e l'immaginario*, cit. p.106

È evidente, però, che accanto ad un'opera talmente innovativa quale è stata *Il materiale e l'immaginario*, fosse improbabile che non continuassero a coesistere tra le aule didattiche manuali più tradizionali; testi canonici come il Salinari e Ricci ed il Pazzaglia continuarono a circolare e vennero pubblicati i manuali curati da Guglielmino-Grosser, *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi letteraria*<sup>77</sup>, e da Baldi-Giusso-Razetti-Zaccaria, *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo*<sup>78</sup>, il cui utilizzo nelle classi dimostra una poca apertura dei docenti e della scuola verso le innovazioni.

In Italia il dibattito culturale, metodologico e critico di quegli anni era molto appassionato e gli studiosi che intraprendevano la fatica di scrivere un testo di letteratura, nel conciliare la ricerca e le richieste del mondo della scuola, dovevano anche attenersi alle Indicazioni Ministeriali<sup>79</sup> contenute nel Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999. Quest'ultimo, regolando l'autonomia delle Istituzioni Scolastiche, ha introdotto l'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e di sviluppo consentendo ad ogni istituto scolastico, nel rispetto della libertà di insegnamento, di adeguare ad ogni realtà scolastica e, dunque, ad ogni contesto territoriale, sociale e culturale, tutte le possibili forme di flessibilità nei tempi di insegnamento, nonché di adattare lo svolgimento delle singole discipline e delle attività didattiche, nel modo più appropriato, al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni.

L'esercizio dell'autonomia didattica prevedendo anche l'articolazione modulare del monte ore, l'articolazione modulare di gruppi di alunni, anche di classi diverse, l'aggregazione delle discipline in ambiti disciplinari, l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, ha creato possibilità di trasversalità disciplinare e di interazione con la progettazione di un lavoro collegiale e, soprattutto, l'autoconsapevolezza dello studente in merito all'iter del proprio processo di apprendimento.

Tale modello didattico-organizzativo modulare<sup>80</sup> ha ulteriormente permesso di superare la tradizionale scansione diacronica e storicistica dei contenuti inducendo gli autori di manuali a scelte editoriali rivolte alla semplificazione e linearizzazione dei contenuti; se introducendo la struttura modulare per movimenti,

---

<sup>77</sup> S. Guglielmino, H. Grosser, *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi letteraria*, Principato, Milano 1989

<sup>78</sup> G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria, *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, Paravia, Torino 1993

<sup>79</sup> *Indicazioni ministeriali* di cui al D.P.R. n. 275/95-Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

<sup>80</sup> Il modulo è una parte del programma autonoma nei suoi contenuti, conclusa in sé stessa, certificabile e accreditabile. Il modulo è formato da più unità didattiche, sezioni attraverso le quali l'insegnante organizza il suo lavoro. Queste durano un numero di ore e abbracciano più competenze. L'unità di apprendimento, invece, è l'unità di lavoro percepita dallo studente e corrisponde ad una sessione, ovvero una o due lezioni collegate e integrate dal lavoro a casa. Più unità di apprendimento formano una unità didattica.

poetiche, autori opere, generi, temi si è rischiato un indebolimento della storia letteraria, per un altro aspetto, si è guadagnato in termini di efficacia dell'insegnamento.

Infatti, c'è anche da considerare che gli studiosi che si accingono a scrivere un manuale di letteratura non compiono un'operazione imparziale ed oggettiva: qualsiasi profilo storico della letteratura è il frutto di un bilancio complessivo tra il pensiero dell'autore o degli autori e la critica precedente. Oltre ad inserirsi all'interno di un dibattito metodologico e critico, devono fare i conti con le richieste dell'editoria scolastica che sono strettamente legate ai dettami ministeriali che indicano quali autori bisogna trattare a scuola, definiscono, insomma, il tradizionale canone.

Nonostante le implicazioni didattiche degli indirizzi ermeneutico, tematico e dell'estetica della ricezione, siano approdate con il consueto ritardo e con molta lentezza nelle aule scolastiche a causa delle opposizioni dello storicismo e dello strutturalismo, hanno dato vita ad una feconda collaborazione tra critica e didattica. Infatti, l'incontro tra docente e studenti in una comunità ermeneutica concreta ha contribuito a realizzare quel momento fondamentale del dialogo interpretativo con il testo in cui la classe di studenti, guidata dall'insegnante, legge il testo per porre ad esso domande di senso, si interroga sui significati dell'opera e con questi si confronta.

Questa visione dialogica, che pone l'atto interpretativo alla base di una comprensione reale del senso del testo, mette in luce che l'obiettivo principale è quello di fornire al lettore/interprete gli strumenti per una lettura consapevole ed autonoma che apra alla capacità di interpretazione ed espressione di giudizi.

Per fare questo è necessario che il testo si trasformi in "un luogo di lavoro"<sup>81</sup> in cui il lettore si spinga oltre ad una lettura di piacere e si avvii verso una lettura più approfondita e analitica mediante l'utilizzo di strumenti specialistici per l'analisi. Non si tratta, evidentemente, di procedere ad operazioni di smontaggio e rimontaggio dei testi attraverso tecnicismi di vario genere, bensì di porre al centro un'educazione letteraria che miri attraverso molteplici operazioni: comprendere, analizzare, contestualizzare, commentare, interpretare e "a riempire gli spazi bianchi" perché, come afferma U. Eco: "Il testo è intessuto di spazi bianchi, di interstizi da riempire [...] un testo vuole lasciare al lettore l'iniziativa interpretativa, anche se di solito desidera essere interpretato con un margine sufficiente di univocità. Un testo vuole che qualcuno lo aiuti a funzionare"<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano, Unicopli, 2008, p. 23

<sup>82</sup> U. Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1993, p.85

## CAPITOLO 6 - Il materiale e l'immaginario: una svolta epocale

### 6.1 *Il materiale e l'immaginario* di Remo Ceserani e Lidia De Federicis

In un periodo di grande fervore intellettuale, nell'arco di un decennio (1979-1988), viene alla luce un libro di testo che ha segnato un forte momento di rottura con la manualistica storico-idealistica; si tratta del manuale *Il materiale e l'immaginario*<sup>83</sup> di Remo Ceserani e Lidia De Federicis che esprime nella sua interezza la volontà di introdurre un cambiamento nella cultura letteraria, nelle scuole e nell'insegnamento. Per la prima volta si interrompe la continuità della grande narrazione che risaliva a De Sanctis, e l'impianto critico-teorico-storicista, crociogramsciano, su cui erano strutturati i più diffusi e prestigiosi strumenti didattici (di Natalino Sapegno, di Luigi Russo, di Giuseppe Petronio)<sup>84</sup> e si inaugura la stagione del rinnovamento letterario includendo nei manuali analisi testuali capaci di focalizzare l'attenzione per il testo ed il contesto.

Nel periodo in cui i manuali di letteratura più utilizzati erano ancora quelli di impianto storicistico come, ad esempio, la *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici* di Salinari e Ricci o *L'attività letteraria in Italia* ad opera di Petronio, ai lettori/studenti viene destinato non più un percorso diacronico per movimenti, ma un viaggio attraverso grandi mutamenti epocali, ricercati all'interno dell'immaginario e del sistema della cultura.

Appare evidente come con l'opera di Remo Ceserani e Lidia De Federicis si dissolvono i capisaldi della manualistica tradizionale: il modello didattico che identificava la storia della letteratura con la storia dell'identità nazionale e dell'impegno civile sembrava essere stato rimosso. Il titolo stesso del manuale, *Il materiale e l'immaginario*, evidenzia l'autorevolezza scientifica della struttura dell'opera in chiara prospettiva marxista, mentre il suo sottotitolo, *Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, rivela la grande attenzione all'analisi e all'interpretazione critica, nonché la fondamentale indicazione metodologica di un lavoro basato sulla centralità del testo.

La modernità del testo di Ceserani e De Federicis consiste proprio nell'aver *inventato* l'analisi del testo in un manuale scolastico; infatti, per la prima volta i brani sono arricchiti da un commento testuale o da

---

<sup>83</sup> Ceserani, Remo-De Federicis, Lidia *Il Materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*. Edizione grigia, Torino, Loescher, 1979

<sup>84</sup> E. Zinato, *L'utopia concreta del "Materiale e l'immaginario"*, in Stefano Lazzarin-Pierluigi Pellini (a cura di), *Un osservatore e testimone attento. L'opera di Remo Ceserani nel suo tempo*, Modena, Mucchi, 2018, pp. 93-94

proposte di esercizi che, oltre ad offrire un ampio ventaglio di percorsi praticabili, sottolineano la volontà degli autori di combattere il nozionismo a vantaggio dello sviluppo delle capacità riflessive degli studenti. Ma l'interesse dell'opera, che con i suoi dieci volumi ha offerto un manuale di letteratura italiana per le scuole superiori che avrebbe rivoluzionato il modo di insegnare, risiede soprattutto nel concetto di immaginario, frutto della combinazione e dell'influenza degli studi di antropologia, di sociologia, di psicanalisi, di estetica della ricezione, della storiografia francese delle *Annales* (tesa a ricostruire le "mentalità") e della tendenza americana dei *cultural studies*. Gli stessi autori nella premessa al primo volume giustificano le loro intenzioni con queste parole:

Nella letteratura, infatti, l'immaginazione individuale e collettiva esprime, in modi indiretti e facendo leva sulla potenziale pluralità di significati e ricchezza di strati dello specifico linguaggio letterario, il suo rapporto di volta in volta mimetico, critico, utopico o parodistico e pur sempre, seppure in gradi diversi, conoscitivo con la realtà. Per questo l'accento in quest'opera cade sui testi e sulle analisi dei testi <sup>85</sup>.

L'approccio prettamente laboratoriale dell'opera non caratterizza la stessa come un testo di facile utilizzo per i discenti; nonostante i dieci volumi presentino diversi livelli di lettura e difficoltà e che gli esercizi e i commenti siano contrassegnati con un sistema di numerazione progressivo, che va da un livello minimo di comprensione ad una complessità maggiore, la figura di un docente capace di guidare gli alunni è il presupposto indispensabile per non smarrire la bussola.

Non per niente Remo Ceserani, illustre ed esperto accademico, nonché docente di Letteratura comparata in diverse Università italiane e straniere, si era fatto affiancare per la stesura della poderosa opera da una docente di liceo, la professoressa Lidia De Federicis. Coniugare l'esperienza accademica e di ricerca con quella di chi lavora quotidianamente nelle aule scolastiche rappresentava anche un atto di fiducia nei confronti di una scuola che si auspicava creativa e collaborativa.

Il manuale, che si propone come un'immensa enciclopedia illuministica o, più modernamente parlando, come una sorta di manuale-ipertesto presentava un repertorio di risorse cui il docente poteva attingere per creare percorsi stimolanti e affascinanti e come ha scritto opportunamente Pierluigi Pellini:

Era soprattutto una sfida alla curiosità e all'intelligenza di insegnanti e studenti, un serbatoio inesauribile di suggerimenti di lettura, un'immagine della cultura finalmente lontana da ogni provincialismo autoritario,

---

<sup>85</sup> R. Ceserani, L. De Federicis, Premessa a *La società agraria dell'Alto medioevo*, Torino, Loescher, 1979, p. XX

da ogni pigra certezza manualistica, per molti di noi, l'unico libro scolastico di cui mai ci saremmo serviti, dopo la maturità per far cassa sulle bancarelle dell'usato<sup>86</sup>.

Il progetto pedagogico de *Il materiale e l'immaginario* per la sua complessità, apertura e per il carattere pluridisciplinare ha rappresentato un vero e proprio spartiacque nei confronti dello storicismo e dello strutturalismo, consegnando al lettore una molteplicità di percorsi e di pezzi da montare e smontare liberamente perché il libro non deve necessariamente essere letto dall'inizio alla fine, nell'ordine in cui si presenta: l'insegnante può organizzare percorsi di lavoro sia attorno elementi della vicenda storica e culturale, sia attorno a tematiche, sia attorno a opere letterarie di particolare importanza. L'insegnante può anche organizzare [...] programmi di lavoro in collaborazione con insegnanti di altre discipline (la storia, la filosofia, la storia dell'arte, le letterature classiche) a seconda dei vari indirizzi di scuola<sup>87</sup>.

Insegnanti e studenti si trovano a dover studiare su percorsi tematici, viene smembrata la tradizionale unità dell'autore e il testo è strutturato per temi ed elementi dell'immaginario, l'idea di fondo degli autori è di far comprendere ai ragazzi che per conoscere lo spessore letterario di un letterato/scrittore un'opera debba essere letta per intero. La centralità del testo e l'approccio formalistico che dal 1985 al 1990 ha fatto de *Il materiale e l'immaginario* il manuale per gli insegnanti più coraggiosi e innovativi, non ha impedito però che continuassero a circolare manuali più tradizionali o che venissero pubblicati nuovi manuali di stampo storicistico e strutturalista che paradossalmente si affermarono nel mondo della scuola in anni in cui intanto la ricerca era andata ancora più avanti.

A conferma di questa diffidenza dei docenti verso le innovazioni, alla prima edizione, qui presa in esame, de *Il materiale e l'immaginario* ne seguirono altre: un'edizione rossa del 1985 in cinque volumi e, quindi abbastanza semplificata rispetto alla precedente e, nel 1991 un'altra versione dell'opera con diversa intestazione, *Il materiale e l'immaginario. Manuale e laboratorio di letteratura*, dove proprio dal titolo si evince l'abbandono dell'idea portante, in quanto ad un laboratorio ridotto viene affiancato un manuale tradizionale.

Nel complesso, sebbene il manuale, *Il Materiale e l'immaginario* abbia rappresentato una svolta coraggiosa in senso antistoricista, la sua esposizione per temi e la sua struttura aperta, probabilmente, presupponevano "un livello di cultura diffusa e spontanea"<sup>88</sup> che non esisteva.

---

<sup>86</sup> Pierluigi Pellini, Postilla, in Stefano Lazzarin-Pierluigi Pellini (a cura di) *Un osservatore e testimone attento. L'opera di Remo Ceserani nel suo tempo*, Modena, Mucchi, 2018, p., 528

<sup>87</sup>R. Ceserani, L. De Federicis, *Premessa a La società agraria dell'Alto medioevo*, cit. p. XXI

<sup>88</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 172



## 6.2 Alla scoperta degli elementi innovativi de *Il materiale e l'immaginario* analizzando Italo Calvino

L'analisi di una delle figure di narratore contemporaneo appartenente al canone, che può maggiormente evidenziare l'impostazione di rottura con il passato de *Il materiale e l'immaginario*, può essere condotta su Italo Calvino; infatti, ciò che si evidenzia immediatamente (lo si vede già scorrendo l'indice) è come venga meno l'unità dell'autore. I pochi testi riportati, non soltanto per quanto concerne Calvino ma anche per tutti gli altri narratori scelti nell'antologia, sono presentati attraverso brevi racconti, estratti di una novella o brevi passi estrapolati da opere.

Come afferma Zippo:

La parte assegnata alla narrativa ne *Il materiale e l'immaginario* appare costituita da un numero di passi e pagine relativamente limitato rispetto alle altre antologie, ed organizzata dai compilatori senza vincolarsi a una graduatoria di spazi proporzionali al valore letterario degli autori selezionati, ma piuttosto tenendo conto di una serie di fattori di diversa natura (stilistici, linguistici, formali, sociologici, storici, ideologici), tutti fortemente significativi all'interno del progetto globale dell'opera <sup>89</sup>.

Non va mai perduta di vista l'idea di fondo degli autori, Ceserani e De Federicis, per i quali un'opera si comprende a fondo soltanto se viene letta per intero e che l'estratto serve solamente a presentare l'autore e non a mostrare il suo spessore culturale. È in quest'ottica che anche i testi di Italo Calvino sono distribuiti tra l'ottavo e il nono volume e incasellati all'interno di sezioni tematiche, a seconda dei temi trattati nelle sue opere.

L'ottavo volume dell'opera, *La società industriale avanzata* presenta, nel primo capitolo della quarta sezione dedicato al tema dell'artista, la figura di Calvino attraverso un commento scritto dallo stesso Calvino alla poesia di Montale, *Forse un mattino andando*; una modalità sicuramente inedita quella utilizzata dai due autori per approfondire e delineare la figura dell'artista.

Un altro spaccato della vita del narratore si ritrova nel capitolo quinto, *L'esperienza della realtà sociale e politica*, nella sezione dal titolo *Il quadro della vita italiana in una svolta, a metà secolo*, in cui viene messo

---

<sup>89</sup> Zippo, *Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica in Allegoria*, a. VIII, n. 24, 1996, p. 117

a fuoco il rapporto scrittori-società nella prima metà del Novecento, il contesto storico e le condizioni di vita all'indomani della Seconda Guerra Mondiale.

In quel periodo che, come ricordano gli stessi autori, segna “un senso di rottura con il passato e l'aspirazione a essere diversi, a scrivere in modo diverso”<sup>90</sup>, in cui gli scrittori dovettero confrontarsi con una realtà mutata, quale quella del mondo delle fabbriche, delle industrie che si sostituiva alla cultura contadina, Ceserani e De Federicis inseriscono tra le *proposte di lettura e ricerca* la presentazione del contenuto di due opere di Calvino: *Il sentiero dei nidi di ragno* e *La giornata di uno scrutatore* limitandosi a fornire soltanto alcune indicazioni bibliografiche. È un chiaro esempio in cui si invitano gli studenti/lettori a leggere le opere per intero al fine di comprendere appieno il messaggio e lo spessore letterario dell'autore.

Un racconto di Calvino riportato per intero è stato inserito nella sezione tematica dedicata a *La città come progettazione di uno spazio umano; e il suo contrario, il richiamo del passato e della natura*; si tratta di *Sapore Sapere*, brano corredato di note esplicative in cui si evidenzia il percorso dell'autore all'interno delle finzioni della cultura occidentale “sviluppando il tema della fuga dal presente e dalla civiltà industriale, verso tutto quanto è arcaico (come il mito)”<sup>91</sup>.

Anche nel nono volume, *La ricerca e la contemporaneità*, nella sezione dedicata alle scienze naturali e sociali, trova spazio un altro racconto di Calvino *Un segno nello spazio*, dove il narratore affronta il tema cosmogonico dal punto di vista scientifico soffermandosi sulla creazione dell'Universo e sull'origine delle specie animali per poi trasformarsi in cosmogonico con l'esplorazione delle questioni relative al linguaggio, alla finzione letteraria e alla narrazione.

Allo scopo di trattare il rapporto tra letteratura e politica, nel sesto capitolo riservato alla comunicazione letteraria, nella sezione tematica, *Dalla sperimentazione alla dissoluzione al recupero della letteratura*, viene inserito un brano tratto da *Una pietra sopra*; anche in questo caso agli autori non interessa presentare un'analisi del testo, ma una particolare “lettura” della poliedrica figura di Calvino.

Un'altra sezione tematica de *Il materiale e l'immaginario* include, invece i testi *Scienza e Letteratura*, un'intervista televisiva fatta a Calvino, e Queneau tradotto da Calvino; sono opere che riguardano l'atteggiamento metanarrativo dell'autore, basate sul meccanismo stesso della narrazione. Anche in questa sezione tra le proposte di lettura e ricerca gli autori rimandano alla lettura integrale de *Il castello dei destini incrociati*, *Le città invisibili*, *Se una notte d'inverno un viaggiatore* e *Palomar*, attenendosi soltanto ad una descrizione del contenuto e delle più importanti tematiche trattate.

---

<sup>90</sup> R. Ceserani, L. De Federicis, *Il materiale e l'immaginario. La società industriale avanzata*, vol. 8, tomo secondo, cit., 1983, p. 1788

<sup>91</sup> *Ibidem*, p. 1905

Appare evidente la maggiore rilevanza che gli autori riservano al Calvino scrittore di racconti e saggista piuttosto che al Calvino autore di romanzi, alla cui lettura integrale gli autori rimandano; tale impostazione pone gli studenti e il docente che utilizzano questo manuale di fronte ad un ginepraio di proposte che, per quanto possano essere valide, non sono alla portata di giovani che necessitano di una guida più rassicurante. Cogliere l'evoluzione della poetica dello scrittore in un labirinto tematico nel quale l'unità della figura artistica si perde e si confonde con quella di altri autori, italiani e stranieri, che trattano tematiche affini non è affatto agevole nel manuale di Ceserani e De Federicis che, per l'impostazione tematica dell'opera, ha sollevato nel mondo della scuola dubbi e discussioni.

Il lettore/studente è invitato a districarsi tra percorsi tematici, brani antologici, proposte di letture e stimoli pluridisciplinari che risultano molto complessi anche ai docenti, in quanto presuppongono un accurato studio da parte degli stessi per poi poter guidare gli alunni ad orientarsi nel "labirinto" dei materiali.

L'eccessivo approccio pluridisciplinare che, se per un verso apre le menti degli alunni alla comprensione dell'unità del sapere, da un altro punto di vista disorienta i giovani; il costante rimando alla lettura integrale dei testi, altra visione positiva dell'ampiezza culturale degli autori, non è assolutamente percorribile nella scuola, se non in maniera limitata a qualche opera; anche l'esagerato smembramento della figura unitaria degli autori, come credo di avere dimostrato analizzando Calvino, costituiscono, a mio avviso alcuni tra i principali motivi della poca diffusione nelle scuole di una grande opera qual è *Il materiale e l'immaginario*.

## CAPITOLO 7 - I testi letterari e il loro tempo

### 7.1 *Testi nella storia* di Cesare Segre e Clelia Martignoni

Un'opera che, nell'ambito del dibattito culturale di fine secolo, merita di essere esaminata è una storia-antologia di successo, *Testi nella storia*<sup>92</sup> di Cesare Segre e Clelia Martignoni, pubblicata nel 1992; può, a ragion veduta, essere considerata a carattere filologico-strutturalista, infatti, coniuga le novità dello strutturalismo con l'approccio filologico. Che Cesare Segre, grande filologo e teorico della letteratura abbia diretto con la ricercatrice Clelia Martignoni un manuale scolastico è un'operazione culturale degna di nota: lo dimostra la grande attenzione per le informazioni filologiche, formali e stilistiche che emergono sia nel profilo storico-letterale sia nell'antologia. La grande attenzione per le informazioni filologiche emerge chiaramente nelle analisi linguistiche e stilistiche molto accurate che seguono ogni brano dell'antologia, ma anche nella ricercatezza delle fonti, della tradizione e trasmissione dei testi e nella interpretazione puntuale degli stessi in rapporto al sistema culturale di riferimento. Come afferma lo stesso Segre: "non si può interpretare senza interrogarsi sulla genuinità e sull'aspetto originario del testo in esame"<sup>93</sup>. E ancora Segre e Martignoni ribadiscono che la struttura del manuale si fonda sui testi e sulle analisi; quest'ultime sono in definitiva un invito a partire dal particolare per giungere al generale. Poi, risalendo dalla lettura dei testi alla trattazione monografica dedicata ad ogni autore, e da questa ai capitoli introduttivi delle varie sezioni, si individueranno i più significativi tra i collegamenti storici di solito etichettati come storia della letteratura<sup>94</sup>.

L'opera, edita in quattro volumi, è destinata alla scuola superiore e rappresenta un lavoro di sintesi e di fusione di storia letteraria ed antologia. Pur consapevoli della valenza che assume nella formazione dell'uomo e del cittadino il contatto diretto con i testi, i due autori sottolineano l'impossibilità che a scuola vengano lette opere integralmente e ravvedono la necessità, invece, di partire dall'analisi e dall'interpretazione di un testo per poi inserirlo nel periodo storico. Pertanto, rifiutando "la narrazione continua della letteratura come sviluppo consequenziale o galleria di personaggi e opere celebri"<sup>95</sup>, forniscono una scelta di brani rappresentativi, un'antologia "delle principali manifestazioni della nostra letteratura"<sup>96</sup>.

---

<sup>92</sup> C. Segre – C. Martignoni, *Testi nella storia*, Bruno Mondadori, Milano 1991

<sup>93</sup> C. Segre, *I segni e la critica. Fra strutturalismo e semiologia*, Einaudi, Torino, 2008

<sup>94</sup> C. Segre, C. Martignoni (a cura di) *Testi nella storia. Il Novecento*, Vol. IV, cit., p. VI

<sup>95</sup> C. Segre – C. Martignoni, (a cura di) *Testi nella storia, Il Novecento*, Vol. IV, cit., p. V

<sup>96</sup> *Ibidem*

È proprio questa ampia scelta di brani, tutti preceduti da una premessa che fornisce informazioni, e corredati da analisi metriche, linguistiche e stilistiche, che rappresenta l'elemento innovativo di questa storia-antologia, la cui accuratezza filologica appare evidente anche nei commenti e nei rinvii bibliografici (in alcune sezioni viene suggerito *in quali edizioni leggere un'opera*). Il quinto capitolo dal titolo *Guerra, dopoguerra e società industriale*, che si apre con un quadro storico entro il quale vengono raggruppate le varie correnti letterarie, restituisce un quadro molto particolareggiato della narrativa novecentesca e una vasta gamma di autori appartenenti al canone del Novecento. Comprende una rosa di sessantasette scrittori per lo studio più approfondito dei quali, gli autori suggeriscono in quali edizioni leggere le opere dei letterati proposti; successivamente per ognuno di essi viene dedicato un ampio spazio al profilo letterario, ad una essenziale biografia, alle principali tematiche affrontate che ne hanno determinato lo sviluppo poetico.

Ad ognuno dei brani seguono analisi stilistiche e linguistiche molto accurate, ma non vi sono schede di lavoro che stimolino gli studenti a sviluppare lo spirito critico e incoraggino all'interpretazione e all'attribuzione di significato ad un testo trasformando la classe in una comunità ermeneutica.

È da apprezzare, invece, lo spazio dedicato ad autori poco conosciuti, soprattutto nel quarto volume dedicato al Novecento, dove nella quinta sezione *Guerra, dopoguerra e società industriale* viene presentato Paolo Volponi, poeta e narratore contemporaneo ancora ritenuto dai più una figura "marginale".

## 7.2 Paolo Volponi: breve analisi di un autore “marginale”

Scrittore ancora vivente nel periodo di pubblicazione del manuale, viene accostato dagli autori, nel capitolo dedicato alle *Nuove ricerche nel romanzo*, ad autori quali Leonardo Sciascia, Elsa Morante, Goffredo Parise, Gesualdo Bufalino. Il percorso letterario di Volponi viene tratteggiato fin dai suoi esordi come poeta nel 1948 con le raccolte *Il ramarro*, *L'antica moneta*, *Le porte dell'Appennino*, *Foglia mortale*, cui fecero seguito, rispettivamente nel 1986 e nel 1990, le raccolte *Con testo a fronte* e *Nel silenzio campale*.

Sottolineando il profondo legame di Volponi al tema dell'industria, l'antologia di Segre e Martignoni analizza le opere narrative *Memoriale* del 1962, *La macchina mondiale* del 1965, *Corporale* del 1974 e *Le mosche del capitale* del 1989. Si tratta di opere narrative molto attuali, incentrate sul tema dell'alienazione dell'uomo nella società contemporanea, che vengono presentate agli studenti in un percorso lineare, ben inserite nel contesto storico e corredate da indicazioni sui caratteri salienti, sulle tematiche trattate e sul messaggio di fondo. Ogni testo riportato nell'antologia è preceduto da una breve introduzione con le informazioni sui nuclei tematici affrontati e sugli elementi narrativi innovativi. I brani sono seguiti da analisi stilistiche e linguistiche approfondite che però costituiscono dei dati a priori da imparare a memoria; infatti, non sono presenti esercizi che stimolino gli studenti ad applicare le loro conoscenze e verificare i dati forniti dagli studiosi.

Merita particolare attenzione una breve introduzione ad un brano di Volponi tratto dalla parte finale di *Memoriale*. Albino Saluggia, il protagonista, “si fa portavoce del disagio esistenziale dell'uomo nella società industriale. [...] Si tratta quindi di una vasta parabola dell'alienazione dell'uomo contemporaneo nel mondo industriale dominato da una logica puramente economica”<sup>97</sup>.

Appare evidente da parte di Segre e Martignoni il preciso intento di favorire l'interesse degli studenti alla conoscenza di autori poco noti, ma capaci di allargare le menti a nuove conoscenze; infatti, il brano antologizzato non è seguito da alcuna analisi bensì da una scheda dedicata al tema *letteratura e industria*: “a metà degli anni Cinquanta, proprio mentre l'Italia sta realizzando il passaggio a una fase di capitalismo avanzato, diventa oggetto di un intenso e contraddittorio dibattito culturale lo scottante tema del rapporto tra letteratura e industria (ovvero fra cultura e politica industriale)”<sup>98</sup>.

---

<sup>97</sup> Ivi, pp.1371-1372

<sup>98</sup> Ivi, p. 1377

Si tratta di una tematica attorno alla quale molti autori dell'epoca, oltre a Volponi, si erano confrontati per trovare una nuova soluzione formale; tra essi Ottiero Ottieri, Goffredo Parise e Nanni Balestrini che nelle loro opere intendono riprodurre "il nuovo orizzonte sociale e antropologico dell'uomo massificato, dell'uomo-automa"<sup>99</sup>.

Si può affermare che dall'analisi emerge la figura di un autore, Volponi, che pur considerato "marginale", viene presentato in un percorso lineare, alla portata degli studenti che così hanno la possibilità di accostarsi a tematiche di grande rilievo in modo molto preciso e puntuale.

---

<sup>99</sup> Ivi, p. 1378

### 7.3 Alcune critiche al manuale

Il libro di Segre e Martignoni, nonostante possa essere collocato tra i manuali caratterizzati da una pregevole attenzione filologica e da una ricca documentazione, dopo il successo dei primi anni subito dopo la pubblicazione, non ha riscontrato nel mondo della scuola i favori che probabilmente avrebbe meritato. A questo proposito mi pare opportuno riportare una citazione di Luperini che evidenzia come il manuale risulti profondamente anacronistico in relazione al sistema di valori culturali e riferimenti storici (gli anni '90) in cui l'opera è maturata; la stessa infatti, a suo avviso, avrebbe trovato una sua più adeguata collocazione nelle scuole degli anni '50 e '60.

La schiacciante prevalenza del momento filologico e retorico, la labilità di quello storico, l'assenza di quello tematico ed ermeneutico riducono la cornice storica a un "bignami" ragionato e la lettura dei testi a una descrizione oggettiva da compiersi con strumenti presentati come neutrali. A quanto pare, l'intento degli autori è unicamente quello di fornire competenze, informazioni, certezze. E infatti le scelte compiute non vengono relativizzate e problematizzate, né gli autori sembrano voler suscitare dubbi o discussioni<sup>100</sup>.

Dall'ampio dibattito che ha messo a confronto le opinioni di alcuni critici, tra i quali Romano Luperini e Margherita Ganeri che, con i loro interventi sulla rivista *Allegoria*, hanno messo in discussione l'opera emergono alcune considerazioni molto condivisibili dal punto di vista didattico e metodologico e, perché no, culturale.

Secondo Luperini, Segre e Martignoni non hanno tenuto in debito conto gli approcci innovativi della teoria e della critica letteraria, trascurando il concetto di immaginario, la critica tematica, l'estetica della ricezione, il momento ermeneutico che, invece, Ceserani e De Federicis avevano alquanto privilegiato, ritenendo gli stessi necessari per indurre gli alunni ad interrogarsi sul significato dei testi e per ampliare le capacità critiche e riflessive.

Anche Margherita Ganeri, dal canto suo, pur ritenendo alla stessa stregua di Luperini, *Testi nella storia* un manuale accurato e di grande pregio filologico afferma quanto segue:

---

<sup>100</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 184



Tuttavia del punto di vista teorico e didattico, con il recupero di un disegno unitario e unidirezionale della storia letteraria, il ritorno alla cronologia ordinata e allo schematismo degli *inquadranti*, cui consegue una scarsa apertura interdisciplinare ed europea, segna la volontà di un ritorno ai modelli di scuola antecedenti agli anni Sessanta<sup>101</sup>.

E per quanto attiene le analisi che seguono i testi inseriti nella storia-antologia da Segre e Martignoni, sempre Ganeri aggiunge che sono:

incentrate sugli aspetti stilistico-formali e non sul piano semantico [...]. Il collegamento tra gli elementi stilistico-formali, l'interpretazione semantica e il rapporto con l'opera complessiva dell'autore, infatti, è spostato nei cappelli che precedono i testi. Ciò presenta talvolta il rischio che l'interpretazione si supponga già data al momento dell'analisi formale<sup>102</sup>.

Segre e Martignoni, di contro, nel loro saggio pubblicato su "Allegoria" replicano affermando che la loro storia-antologia sia il frutto di un progetto molto innovativo che:

Tiene conto di tutti i progressi intervenuti nei vari ambiti della storiografia, della critica, della filologia; mette in atto criteri espositivi e organizzativi originali, studiati per facilitare l'apprendimento e, perché no, l'insegnamento. Persino gli inserti iconografico-bibliografici sono novità (unanimente apprezzate)<sup>103</sup>.

In relazione alla critica mossa agli autori circa i pochi riferimenti alle letterature straniere, Segre e Martignoni precisano che la loro è un'antologia della letteratura italiana per una precisa scelta di trattare maggiormente la letteratura nazionale includendo anche gli autori ritenuti di minor calibro.

Appare evidente che, nonostante l'indubbia serietà dell'operazione culturale di Segre e Martignoni, dal punto di vista dell'applicazione didattica *Testi nella storia* incontrò non poche difficoltà relativamente alla

---

<sup>101</sup> M. Ganeri, *Competenza, fruizione e scuola: "Testi nella storia" di Segre e Martignoni*, in "Allegoria", a. V, n. 14, 1993, p. 93

<sup>102</sup> Ivi, p. 87

<sup>103</sup> C. Segre, C. Martignoni, *Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia*, in "Allegoria", a. V, n. 14, 1993, p.127

diffusione nelle scuole anche per la sua forte adesione allo strutturalismo. Secondo gli autori solo attraverso l'analisi è possibile comprendere il funzionamento del testo e, quindi, cogliere l'importanza delle opere entro l'attività letteraria dell'autore e della sua epoca; ma non tutti i docenti probabilmente erano pronti a recepire tale impegnativa istanza.

## CAPITOLO 8 - Generi letterari e problematiche culturali

### 8.1 Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi di Franco Brioschi e Costanzo Di Girolamo

L'opera per generi e problemi in quattro volumi di Brioschi e Di Girolamo, dal titolo *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*<sup>104</sup>, pubblicata tra il 1993 e il 1996 e pensata per l'approfondimento della disciplina degli studenti universitari, riscosse anche un grande successo e una maggiore diffusione nel mondo scolastico.

In un momento storico in cui, sebbene l'editoria avesse proposto una serie di manuali innovativi, si era avuto un ripiegamento verso la dimensione storica, e in cui non riusciva a decollare l'interesse per l'approccio ermeneutico, il percorso di una storia per generi letterari fu apprezzato per la novità dell'impostazione.

Come si può leggere nella premessa al volume primo, gli stessi autori dichiarano che "il centro dell'esposizione e il punto di vista sono stati spostati dal soggetto biografico (l'autore) al genere letterario"<sup>105</sup> cui viene affiancata magistralmente un'organizzazione anche per problemi. Si tratta di una storia delle idee, dei movimenti letterari e delle personalità degli autori non più analizzati in senso cronologico, ma esaminati per parallelismi e affinità. L'opera non è corredata da brani di alcun genere tratti dalle opere dei vari letterati, alla cui lettura integrale vengono indirizzati i lettori.

La complessità della struttura dell'opera appare con evidenza sin dall'analisi dei capitoli introduttivi di ogni volume che sono dedicati al pensiero filosofico, scientifico e politico; ma anche i capitoli successivi che illustrano i principi e l'evoluzione della comunicazione letteraria (secondo capitolo), le peculiarità linguistiche (terzo capitolo), nonché i capitoli a seguire che si soffermano specificatamente sui diversi generi letterari (poesia, narrativa, letteratura popolare, autobiografia, saggistica, storiografia, teatro, etc...) ne fanno, come afferma Romano Luperini. "un lavoro controcorrente che non può che essere apprezzato"<sup>106</sup>. I parecchi aspetti e approcci di un determinato genere letterario vengono approfonditi in sottocapitoli e, data la vastità dei generi e dei problemi, il compito della compilazione è stato supportato

---

<sup>104</sup> F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993

<sup>105</sup> F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, cit. vol. 1, p. XIV

<sup>106</sup> Romano Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Trento, 2020, p.188

da diversi collaboratori che hanno impresso all'opera un particolare carattere di pluralismo interpretativo e storiografico.

Appare evidente come in un'opera di tal fatta sia immaginabile che le opere del medesimo autore vengano collocate nei diversi spazi progettati per genere o per problemi, a seconda del periodo in cui vennero scritte o del genere che rappresentano.

A tal proposito un autore che, per la sua poliedricità, può essere esaminato, a titolo esemplificativo, potrebbe essere ancora una volta Italo Calvino, le cui opere, che abbracciano un lungo periodo della nostra storia letteraria, si ritrovano nel capitolo della *Comunicazione letteraria* (*Sentiero dei nidi di ragno*, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*), in quello relativo a *La lingua e le forme* (*Palomar* in *Varietà dell'italiano nella prosa contemporanea*) oppure nella sezione del genere *Narrativa* (*Barone rampante*, *Cavaliere inesistente*, *Ultimo viene il corvo* etc...). Ma le opere di Calvino le rintracciamo anche nelle sezioni di *Saggistica*, del *Teatro* a dimostrazione che la struttura del manuale di Brioschi e Di Girolamo, organizzato per generi, può mettere in risalto il percorso letterario flessibile di un autore come Calvino che è stato capace di accostarsi a diversi generi letterari, dal romanzo neorealista a quello sperimentale e fantascientifico, dalla saggistica alle fiabe e al teatro.

Infatti, nel capitolo relativo al panorama della *Comunicazione letteraria* gli autori ravvisano in Italo Calvino colui che nell'immediato dopoguerra riesce a cogliere il rapporto tra scrittore e pubblico del Novecento; siamo infatti negli anni (tra il 1945 e il 1946) in cui si avverte l'esigenza di comunicare l'esperienza vissuta, in cui "l'opera letteraria assume, per un breve ma significativo periodo, un ruolo di comunicazione immediata e un rapporto diretto con i propri lettori"<sup>107</sup>. Successivamente, invece, poiché negli anni Sessanta e Settanta, periodo culturale in cui il ruolo del pubblico, anche grazie a nuovi approcci della critica (ad esempio la teoria della ricezione) diventa sempre più fondamentale, viene messo in risalto l'ultimo Calvino con *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, opera letteraria dove il pubblico di lettori viene coinvolto direttamente nell'opera.

La sezione *La lingua e la forma* dà agli autori l'opportunità di affrontare la questione della lingua, che nel Novecento risuona con particolare forza, soprattutto nel campo della prosa al fine di rendere la lingua più vicina alla realtà. Alla scrittura raffinata ed elegante, da riservare alla poesia, si contrappone la prosa neorealista della metà del Novecento, soprattutto dopo il periodo fascista, in cui "la rinata libertà di parlare fu per la gente al principio smania di raccontare"<sup>108</sup> e in cui si va alla ricerca di una lingua scritta

---

<sup>107</sup> F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, cit. vol. 4, p. 135

<sup>108</sup> I. Calvino, *Prefazione* del 1964 al *Sentiero dei nidi di ragno*, cit. in F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, cit., vol. 4, p. 266

capace di riprodurre le sfaccettature del parlato come evidenzia Calvino nella prefazione al *Sentiero dei nidi di ragno*.

Chi cominciò a scrivere allora si trovò a trattare la medesima materia dell'anonimo narratore orale: alle storie che avevamo vissuto di persona o di cui eravamo stati spettatori si aggiungevano quelle che c'erano arrivate già come racconti, con una voce, una cadenza, un'espressione mimica. [...] Alcuni miei racconti, alcune pagine di questo romanzo hanno all'origine questa tradizione orale appena nata, nei fatti, nel linguaggio<sup>109</sup>.

L'apertura alle forme dialettali, alle varietà colloquiali, i registri informali che nella precedente letteratura erano stati esclusi vengono accolti e trovano nel *Sentiero dei nidi di ragno* una collocazione chiara, precisa e capace di avvicinare progressivamente la lingua comune alla prosa letteraria.

Il manuale di Brioschi e Di Girolamo, nel capitolo dedicato alla narrativa del secondo dopoguerra, concede grande spazio ad Italo Calvino che con i suoi romanzi neorealistici, quali il già citato *Sentiero dei nidi di ragno* e la raccolta di racconti *Ultimo viene il corvo* si inserisce a pieno titolo nel filone tracciato da Elsa Morante, Sciascia, Carlo Levi, Tomasi di Lampedusa, Fenoglio, Primo Levi, scrittori interessati alla realtà ampiamente curati dagli autori di *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*.

Il diffondersi del romanzo sperimentale negli anni Sessanta non viene trascurato e nella sezione *Narrativa* gli autori collocano i *romanzi di romanzi*, e tra questi l'opera di Calvino *Se una notte d'inverno il viaggiatore*, romanzo metanarrativo che si sviluppa anche con Manganelli, Tabucchi fino ad arrivare ad Umberto Eco.

Nel genere *Saggistica* ancora una volta ritroviamo Calvino con *Collezione di sabbia* e *Lezioni americane* che, affiancato da Sciascia con *La corda spezzata*, *Nero su nero*, *Cruciverba*, rappresentano la nascita della neoavanguardia che ha trasformato la saggistica italiana alla luce della metodologia strutturalistico-semiologica e della critica neomarxista della letteratura.

Sempre nell'ambito del genere saggistico trovano posto nel manuale gli studi sulle tradizioni popolari, studi che vengono affrontati sin dalle origini per poi arrivare alla raccolta di fiabe di Italo Calvino del 1956, *Fiabe italiane*; si tratta di un insieme di duecento fiabe tradotte in italiano dai vari dialetti regionali, ricche di note che fanno conoscere al vasto pubblico di lettori un Calvino meticoloso traduttore e serio studioso di fiabe.

---

<sup>109</sup> Ibidem, p. 267

Ma nonostante il manuale di Brioschi e Di Girolamo sia stato uno dei testi più innovativi degli anni Novanta, fu proprio l'aver inserito le opere di uno stesso autore nei diversi generi letterari, la principale accusa che fu mossa da parte di autorevoli critici come Mengaldo e Segre che non condivisero questa impostazione in quanto costituiva, a parer loro, un forte svantaggio dover smembrare le opere di uno stesso autore nei diversi generi letterari. Appariva ad essi una forzatura da ascrivere anche al fatto che molto frequentemente si trattava di generi letterari "per lo più escogitati dai critici decenni o secoli dopo" <sup>110</sup>.

Invece Luperini, se per un verso, trova l'innovazione proposta degna di attenzione, in quanto una storia condotta per generi letterari sarebbe riuscita a rinforzare il connubio tema e forma e il rapporto tra autore e pubblico, di contro, evidenzia che in alcuni capitoli, a livello pratico, è venuta meno l'impostazione per generi, "cosicché si è in vari casi ritornati a una trattazione monografica di tipo tradizionale, seppure dedicata alle opere e non agli autori" <sup>111</sup>.

Infatti, secondo Luperini, è importante evitare di ridurre l'utilizzo della struttura letteraria per generi in un mero contenitore di opere; ciò può indurre nel pericolo di ritornare ad un percorso lineare tradizionale che invece di considerare gli autori, ruoti intorno alle loro opere.

In casi come questo, poi, viene di necessità a smarrirsi la dimensione della storicità. Non solo manca un disegno storico generale; non solo manca la storia delle personalità artistiche di maggiore rilievo; ma mancano anche, e soprattutto, i reali soggetti storici: gli autori e il pubblico [...] le dinamiche sociali ed economiche, la politica culturale delle classi dominanti, la loro ideologia<sup>112</sup>.

Appare evidente, sicuramente, la complessità che il proporre una storia per generi comporta; si tratta di un'operazione storiografica molto impegnativa che, nella molteplicità delle interpretazioni e nei diversi approcci, non sempre riesce a guidare lo studente verso una responsabile e consapevole scelta interpretativa.

---

<sup>110</sup> C. Segre, C. Martignoni, *Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia*, cit., p. 132

<sup>111</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit. p. 188

<sup>112</sup> Idem p.193

## 8.2 *La scrittura e l'interpretazione* di Romano Luperini, Pietro Cataldi e Lidia Marchiani

Sul finire degli anni Novanta, anche Romano Luperini con Pietro Cataldi e Lidia Marchiani, debutta nel campo dell'editoria con il libro di testo rivolto agli studenti delle scuole superiori, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro di una civiltà europea*<sup>113</sup>. I sei volumi di questa prima edizione blu<sup>114</sup>, editi tra il 1996 e il 1998, costituiscono uno dei manuali più rivoluzionari del periodo in quanto per la prima volta l'opera si fonda sui presupposti teorici dell'ermeneutica, approccio che in Italia nessuno aveva avuto il coraggio di affrontare.

Nella premessa gli autori tengono a precisare che la crisi della cultura, della scuola e del ruolo della letteratura, a seguito dello sviluppo della tecnologia e dell'informatizzazione, sono alla base di un doveroso ripensamento sulle modalità di approccio alla cultura visto che "si vive in un mondo che tende ad annullare il senso del passato e del futuro e dunque a cancellare la dimensione della storicità"<sup>115</sup>.

La crisi dello storicismo degli anni Ottanta e Novanta, come ho cercato di evidenziare in questo lavoro, ha sicuramente proposto tante alternative (manuali di stampo strutturalista, filologico, interpretativo, per generi letterari), ma dopo i primi entusiasmi da parte del mondo della scuola per le novità che ognuno dei manuali introduceva, lo schema di fondo rimaneva il medesimo: storia letteraria, antologia di testi, letture critiche che lasciavano poco spazio all'interpretazione personale dei ragazzi e, in ultima analisi, alla valorizzazione dell'attività del lettore.

Gli autori propongono una letteratura a più dimensioni in cui alla storicizzazione si aggiungono le operazioni dell'attualizzazione e della valorizzazione del testo per intraprendere così la via dell'ermeneutica, dell'estetica della ricezione e della critica tematica proponendo "una storiografia

---

<sup>113</sup> R. Luperini, P. Cataldi L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Edizione blu, Palumbo, 1998

<sup>114</sup> L'edizione blu è quella che dedica lo spazio maggiore alla trattazione storico-letteraria, approfondendo anche con numerosi Primi Piani opere e autori italiani e stranieri e soffermandosi anche su esperienze minori ma significative. Fra i numerosi testi antologizzati spiccano anche numerosi brani critici, sia di studiosi di letteratura che di storici, storici dell'arte, pensatori, ecc. Accanto al percorso storico principale trovano posto sette percorsi tematici: I spazio e tempo, II l'anima e il corpo, III l'amore e la donna, IV figure sociali e rappresentazioni dell'uomo, V la guerra e la pace, VI il libro e la scrittura, VII simbolo e allegoria.

All'interno della prospettiva interdisciplinare che caratterizza l'opera, uno spazio particolare è riservato alla musica, colpevolmente trascurata nella tradizione didattica italiana. Tre CD audio completano e integrano l'opera. Sia il percorso storico-letterario sia quello tematico configurano una storia della cultura e dell'immaginario che supera i confini del letterario e investe il campo delle arti, da quelle figurative alla musica. L'apparato iconografico non va dunque considerato un abbellimento estrinseco ma fa parte a pieno titolo della trattazione, contribuendo, fra l'altro, ad arricchire i sette itinerari tematici e ad allargarne la prospettiva.

<sup>115</sup> R. Luperini, P. Cataldi L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, vol. 1, p. XXXVIII

pluristratificata e pluriprospettica, e tuttavia capace di fornire assi di riferimento, indirizzi di significato, direzioni di percorso <sup>116</sup>”.

L'opera si presenta come un percorso strutturato cronologicamente nel quale vengono inseriti elementi di continuità e discontinuità attraverso periodizzazioni, sistemi letterari, temi economico-politici e culturali che vengono trattati nei capitoli introduttivi di ogni epoca storica. Il percorso diacronico è arricchito da un percorso tematico che si snoda in sette differenti itinerari dell'immaginario: spazio e tempo, l'anima e il corpo, l'amore e la donna, figure sociali e rappresentazioni dell'uomo, la guerra e la pace, il libro e la scrittura, simbolo e allegoria.

Così al percorso storico principale se ne intreccia un altro, che apre prospettive nuove di attualizzazione dei fenomeni studiati. Inoltre, l'itinerario principale è sempre attraversato da altri che introducono elementi problematici e percorsi alternativi<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Ibidem, p. XXXVIII

<sup>117</sup> Ibidem, p. XXXIX



**Percorso**  
**L'ANIMA E IL CORPO**

**PERCORSI TEMATICI**

## L'occhio e la mente: centralità dello sguardo nella narrativa di Calvino

Paul Klee, *Suonatore di timpano*, 1940. The Art Institute of Chicago.

Calvino stesso non ha mancato di sottolineare, lungo l'arco della sua attività, l'**inclinazione per soluzioni visive nella propria scrittura**. Questo interesse è presente fin dagli anni dell'impegno, in cui egli dichiara di rifiutare ogni indottrinamento per far agire «figure e fantasia», come appare nel *Sentiero dei nidi di ragno*, dove la Resistenza è osservata dallo sguardo ingenuo e fantastico di un ragazzo, che trasforma natura e uomini in apparizioni favolose (cfr. T1). Una sintassi cinematografica per la rapidità, per la precisione e per il taglio dei particolari si alterna a pause meditative e segnala una scelta di stile a cui Calvino resterà fedele: **privilegiare lo sguardo per stimolare la riflessione**. L'insistenza sull'aspetto sensibile delle cose non significa dunque mimesi naturalistica della realtà, ma tentativo di trasformare l'immagine in strumento di conoscenza, in coincidenza, in questo caso, con la demistificazione di ogni visione eroica della storia.

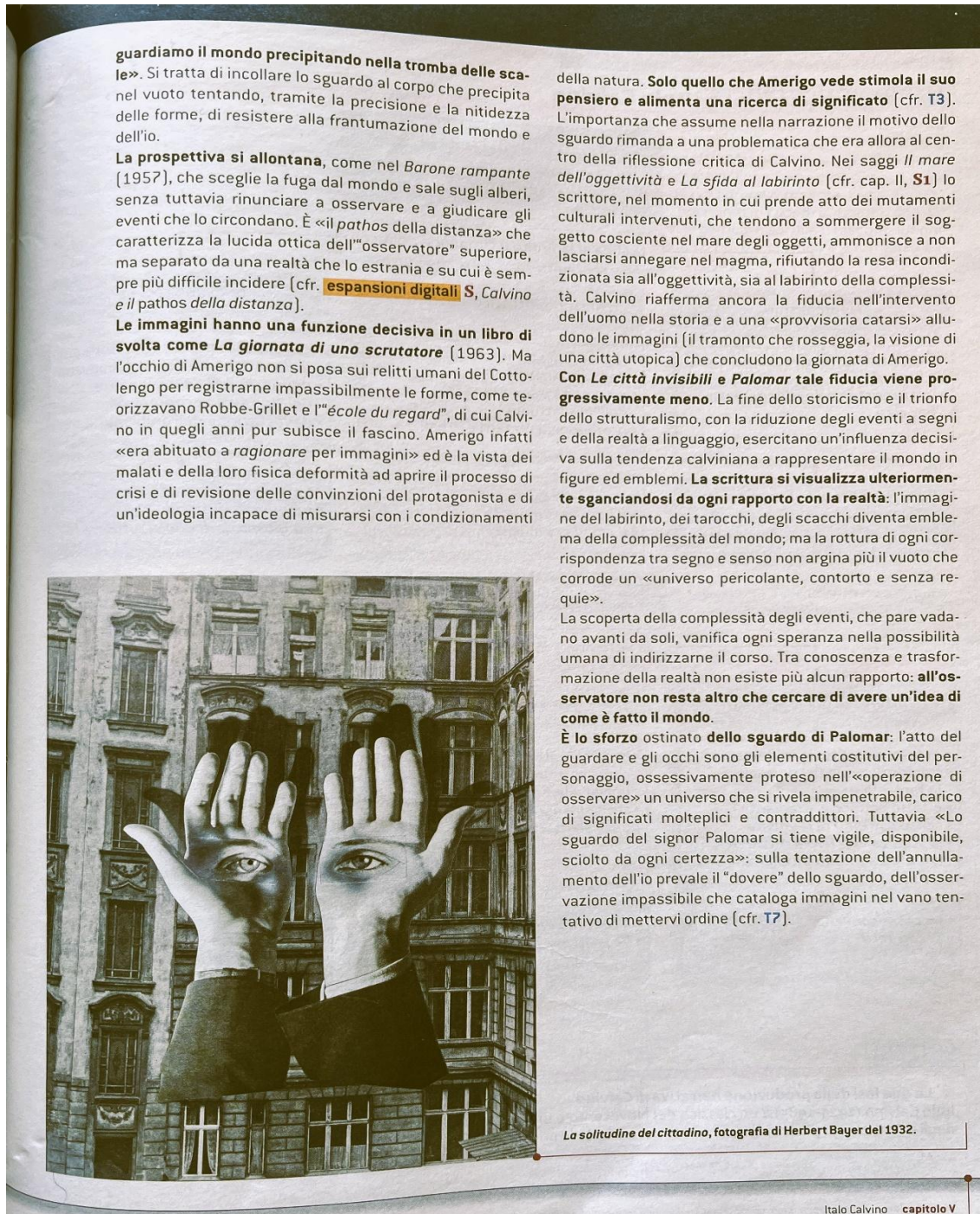
Figlio dell'incipiente civiltà delle immagini e animato da un'autentica passione per il cinema, Calvino, nella lezione americana sulla *visibilità*, confessa la forte suggestione esercitata dalle figure sulla formazione del proprio immaginario. «**All'origine di ogni mio racconto c'era un'immagine visuale**», egli osserva a proposito della genesi dei racconti fantastici: così è per l'uomo tagliato in due del *Visconte dimezzato*, per il personaggio che passa da un albero all'altro nel *Barone rampante* o per la vuota armatura che costituisce l'emblema del *Cavaliere inesistente*.

Alla fine degli anni Cinquanta tuttavia lo sguardo dell'intellettuale si fa più perplesso e Calvino riassume ancora in un'immagine esemplare la crisi delle certezze e delle speranze di rinnovamento alimentate dalla Resistenza: «Noi



René Magritte, *Falso specchio*, 1928. New York, Museum of Modern Art.

Figura 3. Esempio di percorso tematico "L'anima e il corpo" - Parte 1



guardiamo il mondo precipitando nella tromba delle scale». Si tratta di incollare lo sguardo al corpo che precipita nel vuoto tentando, tramite la precisione e la nitidezza delle forme, di resistere alla frantumazione del mondo dell'io.

**La prospettiva si allontana**, come nel *Barone rampante* (1957), che sceglie la fuga dal mondo e sale sugli alberi, senza tuttavia rinunciare a osservare e a giudicare gli eventi che lo circondano. È «il *pathos* della distanza» che caratterizza la lucida ottica dell'«osservatore» superiore, ma separato da una realtà che lo estrania e su cui è sempre più difficile incidere (cfr. **espansioni digitali** S, *Calvino e il pathos della distanza*).

**Le immagini hanno una funzione decisiva in un libro di svolta come *La giornata di uno scrutatore*** (1963). Ma l'occhio di Amerigo non si posa sui relitti umani del Cotto- lengo per registrarne impassibilmente le forme, come teorizzavano Robbe-Grillet e l'«*école du regard*», di cui Calvino in quegli anni pur subisce il fascino. Amerigo infatti «era abituato a *ragionare* per immagini» ed è la vista dei malati e della loro fisica deformità ad aprire il processo di crisi e di revisione delle convinzioni del protagonista e di un'ideologia incapace di misurarsi con i condizionamenti

della natura. **Solo quello che Amerigo vede stimola il suo pensiero e alimenta una ricerca di significato** (cfr. T3).

L'importanza che assume nella narrazione il motivo dello sguardo rimanda a una problematica che era allora al centro della riflessione critica di Calvino. Nei saggi *Il mare dell'oggettività* e *La sfida al labirinto* (cfr. cap. II, S1) lo scrittore, nel momento in cui prende atto dei mutamenti culturali intervenuti, che tendono a sommergere il soggetto cosciente nel mare degli oggetti, ammonisce a non lasciarsi annegare nel magma, rifiutando la resa incondizionata sia all'oggettività, sia al labirinto della complessità. Calvino riafferma ancora la fiducia nell'intervento dell'uomo nella storia e a una «provvisoria catarsi» alludono le immagini (il tramonto che rosseggia, la visione di una città utopica) che concludono la giornata di Amerigo.

**Con *Le città invisibili* e *Palomar* tale fiducia viene progressivamente meno**. La fine dello storicismo e il trionfo dello strutturalismo, con la riduzione degli eventi a segni e della realtà a linguaggio, esercitano un'influenza decisiva sulla tendenza calviniana a rappresentare il mondo in figure ed emblemi. **La scrittura si visualizza ulteriormente sganciandosi da ogni rapporto con la realtà**: l'immagine del labirinto, dei tarocchi, degli scacchi diventa emblema della complessità del mondo; ma la rottura di ogni corrispondenza tra segno e senso non argina più il vuoto che corrode un «universo pericolante, contorto e senza requie».

La scoperta della complessità degli eventi, che pare vadano avanti da soli, vanifica ogni speranza nella possibilità umana di indirizzarne il corso. Tra conoscenza e trasformazione della realtà non esiste più alcun rapporto: **all'osservatore non resta altro che cercare di avere un'idea di come è fatto il mondo**.

**È lo sforzo ostinato dello sguardo di Palomar**: l'atto del guardare e gli occhi sono gli elementi costitutivi del personaggio, ossessivamente proteso nell'«operazione di osservare» un universo che si rivela impenetrabile, carico di significati molteplici e contraddittori. Tuttavia «Lo sguardo del signor Palomar si tiene vigile, disponibile, sciolto da ogni certezza»: sulla tentazione dell'annullamento dell'io prevale il «dovere» dello sguardo, dell'osservazione impassibile che cataloga immagini nel vano tentativo di mettervi ordine (cfr. T7).

La solitudine del cittadino, fotografia di Herbert Bayer del 1932.

Italo Calvino capitolo V

Figura 4. Esempio di percorso tematico "L'anima e il corpo" - Parte 2

Ogni capitolo è corredato da una varietà di schede chiarificatrici: quelle contraddistinte dalla sigla "PAP" (passato e presente), che evidenziano i molteplici approcci alla letteratura o mettono a confronto il passato con il presente, per dimostrare come una forma letteraria o un tema possa essere attualizzato attraversando le varie epoche storiche.

Altre, siglate con "MD" (materiali e documenti) contengono letture critiche e testimonianze storiche, oppure con "SI" (schede e informazioni) allo scopo di offrire ai docenti e agli studenti momenti di approfondimento e problematizzazioni su argomenti vari.

Anche le arti figurative trovano spazio nell'antologia di Luperini, Cataldi e Marchiani con numerosi inserti iconografici e anche un CD musicale per legare la storia della musica alla letteratura.

Inoltre, trattandosi di una storia per generi, trova un'opportuna e ben ponderata collocazione la trattazione di tante opere della letteratura straniera che risultano organicamente inserite nella storia letteraria. La sezione denominata *Primo Piano*, suddivisa in *La struttura e i temi* e *La scrittura e l'interpretazione*, consente allo studente di avvicinarsi all'opera letteraria in due momenti: nella prima parte entra a contatto con un riassunto analitico dell'opera corredato da una serie di brani antologici; nella seconda parte analizza il messaggio dell'opera, lo stile, la lingua ed entra in possesso degli strumenti necessari per attualizzarla e reinterpretarla alla luce dei valori che porta in sé.

In questa fase gli autori, mettendo al centro il lettore e il momento della ricezione, intendono privilegiare il momento ermeneutico attraverso il quale poter avvicinare i giovani alla letteratura. Per aiutare gli studenti alla comprensione dei brani e alla riflessione, l'antologia propone esercizi e spunti di vario genere per favorire il dibattito nell'ambito della classe. È evidente anche la centralità che assume il ruolo del docente di letteratura che deve "spiegare perché – per quali valori – quel passato non è morto per noi e anzi deve rivivere in noi e influenzare il futuro" <sup>118</sup>.

La prima edizione dell'opera, per la sua complessa struttura e per la libertà interpretativa che offrivano i numerosi percorsi, non è stata esente da critiche legate, soprattutto, alla vastità dei contenuti e all'apparato antologico e critico esagerato per gli studenti.

Per avvicinare maggiormente il testo alle esigenze della didattica e alle richieste dell'editoria scolastica, è seguita una edizione rossa accuratamente molto più ridotta della precedente blu; e poi ancora un'edizione arancione che valorizzava la letteratura europea e la scrittura delle donne. Un'ulteriore

---

<sup>118</sup> Ivi, p. XLVLI

edizione verde presenta, invece, un'impostazione modulare per rendere più agevole l'utilizzo sia da parte dei docenti che degli studenti; vengono inserite sezioni multimediali, mappe concettuali ed eserciziari per facilitare lo studio.

**DALLE CONOSCENZE ALLE COMPETENZE**

- 1 Ricostruisci la carriera letteraria di Calvino (§ 1)
- 2 L'immagine della Resistenza presente nel *Sentiero dei nidi di ragno* ti sembra rispondere a un intento documentario? Per quale ragione? (T1) Inoltre, qual è il giudizio di Calvino sul Neorealismo e a quali modelli guarda? (§ 1)
- 3 Indica l'autore italiano che Calvino ha amato di più. (§ 2)
 

periodo	luoghi	opere	poetica
1954-1964			a) b)
1964-1985			a) b)
- 4 Quali elementi costanti presenta la cultura di Calvino? (due risposte) (§ 2)
 

<input type="checkbox"/> A interesse per la scienza <input type="checkbox"/> C adesione al marxismo	<input type="checkbox"/> B tendenza illuministica alla chiarezza <input type="checkbox"/> D interesse per la psicoanalisi
--	--
- 5 La resistenza del giovane Pin, protagonista del *Sentiero dei nidi di ragno*, è (§ 2)
 

<input type="checkbox"/> A ideologica e concettuale <input type="checkbox"/> C politica e interventista	<input type="checkbox"/> B picaresca e fiabesca <input type="checkbox"/> D impegnata ma ingannevole
--	--
- 6 Elenca i motivi che Calvino riprende dal Postmoderno (§ 2)
- 7 Quali sono le opere del filone realistico e quali argomenti trattano? (§ 3)
- 8 Indica le alternative corrette (§ 3)
  - la prospettiva fantastica nel *Barone rampante*

<input type="checkbox"/> A coesiste con le simpatie illuministiche	<input type="checkbox"/> B contrasta
--	--------------------------------------
  - infatti Calvino in questo romanzo (§ 3)
 

<input type="checkbox"/> A rifiuta la letteratura come educazione	<input type="checkbox"/> B rappresenta allegoricamente la società contemporanea
---	---

Figura 5. Esempio di eserciziaro

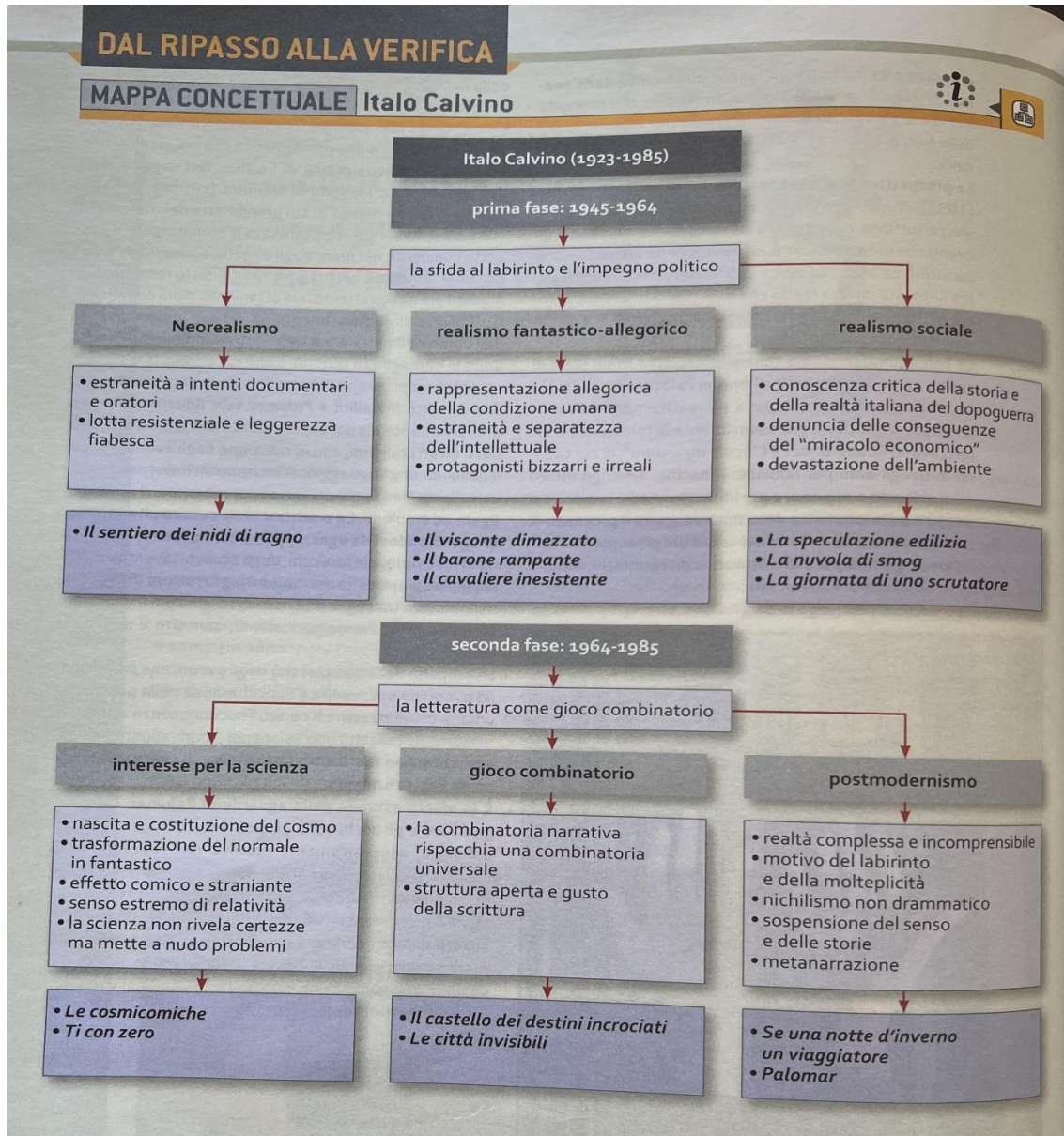


Figura 6. Mappa concettuale

In ogni caso, le numerose edizioni stanno a testimoniare che si è trattato di un libro di testo che ha riscosso molto successo e che le riduzioni e semplificazioni apportate ne hanno confermato la validità.

Una delle critiche più ricorrenti nel panorama culturale dell'epoca rivolta all'antologia di Luperini, Cataldi e Marchiani riguarda l'ideologia sottesa a tutta l'opera che ripone nell'approccio ermeneutico e nella trasformazione della classe in comunità ermeneutica la panacea di tutti i malesseri sociali e culturali che affliggono la scuola italiana e l'insegnamento della letteratura. Che l'obiettivo di ri-legittimare la letteratura e di formare cittadini capaci di confrontarsi e rispettare l'altro si possa raggiungere vagheggiando una comunità ermeneutica appare a Segre e Martignoni alquanto utopistico:

Bisogna riconoscere [...] che stiamo assistendo a un grosso cambiamento di civiltà, che implica ad esempio l'apprezzamento sempre meno diffuso verso la letteratura [...]. Grande, dunque, la responsabilità dei docenti, che non risparmiano certo i loro sforzi, grande l'impegno richiesto agli studenti [...]. Tutti fatti che obbligano da un lato a un'opera sottile di recupero ai valori letterari, dall'altro a uno sforzo di esplicazione precisa e attenta. In condizioni così difficili, vagheggiare una comunità ermeneutica pare generoso, ma anche utopistico <sup>119</sup>.

---

<sup>119</sup> C. Segre, C. Martignoni, Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia, cit., p. 131

### 8.3 Che cosa è rimasto oggi del dibattito culturale dell'ultimo ventennio del XX secolo nell'insegnamento della letteratura?

A conclusione dell'analisi condotta fin qui di alcuni dei manuali più rappresentativi/innovativi che hanno tentato di rivoluzionare lo studio e la didattica della letteratura nei due decenni di fine secolo scorso, cercherò di tratteggiare un sintetico bilancio, tenendo conto, però, dei cambiamenti che oggi hanno travolto e continuano ad influire, purtroppo negativamente, sul mondo della scuola.

Certamente alla manualistica degli anni Ottanta e Novanta va riconosciuto il coraggio di avere proposto ai docenti dei testi altamente sperimentali: portare in aula i risultati delle teorie elaborate dalla ricerca universitaria, ha determinato in parte il superamento dello storicismo tradizionalistico e la rivisitazione delle novità strutturalistiche proposte in versione più alleggerita. Si può aggiungere che le rivendicazioni della centralità del testo, che hanno rivalutato la singola opera letteraria e il ruolo prioritario, cui essa è assunta nei confronti del contesto, hanno contribuito a ridimensionare grandemente l'approccio storicistico. Un altro tassello importante può essere individuato nella valorizzazione dell'attività del lettore, introdotta dalla metodologia ermeneutica che ha avuto come scopo la formazione di un lettore consapevole.

Se i punti di forza appena esposti possono essere considerati alcuni degli esiti positivi riscontrati nel periodo di pubblicazione dei testi di letteratura presi in esame, la medesima cosa non può essere confermata al giorno d'oggi; nel mondo in piena crisi culturale in cui viviamo e dove la globalizzazione e l'informatizzazione, come ho avuto modo di trattare ampiamente nell'introduzione di questo lavoro di ricerca, hanno fatto smarrire i punti di riferimento, forse rimane ben poco di quelle proposte rivoluzionarie per avvicinare i giovani studenti alla letteratura.

Premesso ciò, uno dei testi che, a parer mio, oggi in sede didattica non sarebbe più proponibile in adozione, tra quelli in questo capitolo presi in esame, è *Testi nella storia* di Segre e Martignoni. Si tratta, infatti di un manuale estremamente accurato dal punto di vista filologico dove l'analisi dei testi, i rinvii bibliografici e l'attenzione alla lingua e allo stile ne hanno fatto un capolavoro di perfezione formale, ma poco adatto ad avvicinarsi al giovane lettore per permettergli di interpretare i testi.

Inoltre, se al momento della pubblicazione, avrebbe potuto costituire un punto di forza l'aver selezionato e corredato l'opera di un'ampia scelta di brani, oggi alla luce della diminuzione delle ore di lezione ed alla minore propensione dei giovani di muoversi tra tante offerte, l'opera risulterebbe di scarsa fruibilità.

Anche il manuale di Ceserani e De Federicis, *Il materiale e l'immaginario*, pur offrendo notevoli potenzialità, presenta una struttura così vasta e complessa che, all'interno di essa, i giovani rischiano di

*perdersi* poiché mancano percorsi orientati e tali da lasciare più spazio all'interpretazione e alla ricerca del messaggio.

Rimane ancora oggi fondamentale, invece, l'utilizzo del concetto di immaginario come strumento innovativo per focalizzare l'attenzione sui testi inseriti nei vari percorsi tematici; tale espediente ha posto la lettura dei brani al centro e ha consentito un diretto avvicinamento all'opera evitando la contestualizzazione preliminare di ordine storico, biografico e culturale che aveva contraddistinto la didattica tradizionale. Inoltre, i percorsi tematici riunendo in un unico modulo letterario opere di uno stesso autore e di autori diversi e, attraversando anche le letterature straniere nel presente e nel passato, hanno avvicinato gli studenti ad altre prospettive di lettura.

Come afferma Luperini:

attraverso il tema lo studente viene perciò sollecitato a collegare la propria esperienza a quella dell'umanità intera e a dare senso così non solo al singolo testo che in quel momento sta leggendo ma alla propria vita. E ciò fra l'altro può anche contribuire ad agevolare l'insegnante impegnato a vincere il crescente senso di estraneità che i giovani avvertono nei confronti del testo letterario e del suo linguaggio<sup>120</sup>.

Gli studiosi che hanno avuto modo di studiare *Il materiale e l'immaginario* sono unanimi sull'importanza di strutturare un manuale per percorsi tematici ma, come ha anche affermato lo stesso Ceserani, l'opera appare molto italo-centrica ed euro-centrica e la sua vastità (dieci volumi) non potrebbe mai consentire un utilizzo scolastico.

Nonostante ciò, il testo di Ceserani e De Federicis ha contribuito fortemente a rinnovare l'insegnamento della letteratura grazie ad alcuni punti che diverranno con il passare degli anni dei veri e propri capisaldi: la struttura interdisciplinare, l'ampiezza e la profondità del materiale offerto, la meticolosa cura per gli strumenti didattici a corredo.

Di notevole impatto per la sua innovatività si presenta il manuale di Brioschi e Di Girolamo che, utilizzando una storia per generi, ricevette degli apprezzamenti anche da Luperini, a suo parere:

Una storia per generi potrebbe rendere possibile l'analisi della correlazione fra strategie di scrittura e strategie di lettura, giacché il genere (concepito ovviamente

---

<sup>120</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit. p. 132



non in senso normativo-retorico, ma in senso pragmatico e storico) condiziona tanto i modi di elaborazione di un testo quanto le aspettative del lettore e le tipologie di ricezione, tanto il momento testuale quanto quello ermeneutico, e riflette non meno la storia delle poetiche che è quella del pubblico. Inoltre proprio il genere letterario può permettere di illustrare organicamente la relazione fra strutturazione tematica e organizzazione formale<sup>121</sup>.

L'ampia trattazione della materia evidenzia alcuni aspetti negativi, perlopiù legati alla mancanza di una guida per gli studenti attraverso la molteplicità degli autori presenti nei vari generi letterari; è probabile che tale mancanza sia da ascrivere al fatto che il manuale originariamente era stato pensato per gli studenti universitari e, pertanto, più adeguato ai programmi specialistici e approfonditi dei corsi accademici. L'aver il testo, nonostante ciò, riscosso successivamente tanti favori nel mondo scolastico non lo rese esente da critiche anche per la inadeguatezza di una trattazione unitaria delle personalità di maggior pregio artistico che, inserite in percorsi per genere, venivano sminuite. Sarebbe stato più efficace, all'interno di un percorso per generi, riservare più attenzione nel mantenere l'organicità del pensiero degli autori e chiedersi il perché un autore passa da un genere all'altro, qual è il rapporto con il suo pubblico e il contesto culturale del tempo.

L'ultimo testo esaminato, *La scrittura e l'interpretazione* di Luperini, Cataldi e Marchiani, propone la via dell'ermeneutica e può rappresentare un pregevole tentativo di rivoluzionare l'insegnamento della letteratura; ponendo al centro il lettore e il suo dialogo con il testo, il lettore-interprete si può confrontare con altri lettori ed interrogarsi sul significato che l'opera ha per noi oggi.

Gli autori si propongono lo scopo di evidenziare il lavoro dello storiografo, attraverso il processo di ricostruzione che ogni scelta impone inserendola "all'interno del conflitto delle interpretazioni"; il punto di vista dello studioso deve inserirsi in questo conflitto, concepire la propria prospettiva in modo interdialogico e dunque in correlazione costante e organica con quella degli altri interpreti; evidenziare e illustrare continuamente tanto l'intreccio di contraddizioni [...] quanto l'incessante confronto di opinioni che li accompagna e che condiziona anche l'interprete attuale<sup>122</sup>.

---

<sup>121</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit. p. 179

<sup>122</sup> R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, cit., vol. I, p. XXXIX

Inoltre, l'approccio ermeneutico, contrapponendosi allo studio della letteratura tradizionale e strutturalista, apre gli orizzonti alla critica post-strutturalista e *reader-oriented*<sup>123</sup> per delineare un nuovo modello di didattica della letteratura che avvicini gli studenti a tale studio rendendoli consapevoli dell'importanza del testo, delle molteplici interpretazioni cui il testo letterario è soggetto e ad interrogarsi sulla ragione per la quale leggiamo ancora oggi le grandi opere del passato letterario.

Se ci si interroga su cosa sia rimasto oggi di quell'acceso dibattito nell'insegnamento della lettura, purtroppo, la risposta è molto deludente: dell'aria di forte rinnovamento che alcuni dei manuali innovativi avrebbero dovuto apportare nella scuola, nelle aule scolastiche non si respira più niente e l'immaginario dei giovani risulta, perlopiù, soffocato da una concezione passiva della letteratura intesa come un insieme di nozioni, nella migliore delle ipotesi impartite dal docente, ma anche reperite cliccando su siti più o meno affidabili.

Il modello storicistico e libri di testo fondati su percorsi diacronici e lineari, costituiti da medaglioni di autori risultano un facile ripiego, come pure i percorsi tematici o per genere che possono rappresentare un espediente per ridurre i programmi consigliati dalle Indicazioni nazionali che, non essendo più dei programmi prescrittivi, lasciano ampio spazio alla libertà del docente di scegliere.

Vero è che si sta attraversando una crisi epocale che ha creato molto disinteresse per gli studi umanistici, in quanto i giovani focalizzati sulla cultura dell'immediato non percepiscono più l'importanza del passato e avvertono un senso di estraneità per la letteratura, ma è pur vero che le misure governative che si sono succedute negli anni non hanno avuto la forza di imprimere la svolta verso l'approccio ermeneutico nell'insegnamento della letteratura, di trovare altre vie per avvicinare i giovani alla cultura.

Anzi le proposte della Riforma Gelmini<sup>124</sup>, che indicano un canone di 24 autori come se fossero un dogma, dove non viene nominato alcuno scrittore straniero e dove non è presente alcun riferimento al momento interpretativo e alla ricerca di senso nei testi, rappresentano un pericoloso elemento di chiusura in questo senso.

---

<sup>123</sup> La critica Reader Oriented non è unitaria ma raggruppa numerose teorie e studiosi che appartengono a scuole di pensiero spesso molto diverse. Tuttavia, ciò che accomuna tutte queste teorie (fenomenologia, estetica della ricezione) è il tentativo, dopo approcci critici orientati unicamente verso il testo, di dare spazio all'altro grande protagonista della lettura, il *lettore*. Infatti, nonostante si possa essere concordi o meno con queste teorie, esse hanno sottolineato l'importanza della contribuzione di colui che legge non solo all'atto della lettura, ma anche al significato stesso dell'opera.

<sup>124</sup> Con il termine Riforma Gelmini si identificano tutti i provvedimenti scolastici voluti dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Mariastella Gelmini, iniziati ufficialmente con la legge 133/2008 e proseguiti con legge 169/2008, il cui scopo principale è quello di riformare il sistema scolastico italiano. La riforma è entrata in atto il 1° settembre 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre per la scuola secondaria di secondo grado bisognerà aspettare fino al 1° settembre 2010.

Forte è l'impressione che le indicazioni della cosiddetta riforma si limitino a suggerire una esposizione unidirezionale dell'insegnamento della letteratura attraverso una serie di medaglioni di autori e di movimenti disposti in senso cronologico [...] accompagnata da analisi del testo a sfondo linguistico e retorico e quindi privilegiando nettamente procedure di tipo oggettivo e descrittivo rispetto a quelle che esaltano piuttosto il momento ermeneutico e la libera ricerca del senso<sup>125</sup>.

Inoltre, tale riforma non ha tenuto conto di due aspetti essenziali nello studio della letteratura: l'interdisciplinarietà e la multidisciplinarietà; si tratta di due termini che indicano concetti strettamente interconnessi, ma difficili da definire in quanto polisemici e vaghi. La multidisciplinarietà rappresenta il grande sistema di riferimento della relazione tra discipline all'interno della quale si articolano diverse sfumature concettuali tra cui l'interdisciplinarietà che designa quei rapporti di complementarità, di interazione, di integrazione che consentono a discipline differenti, che convergono in principi comuni sia nel metodo della ricerca che della costruzione teorica (ad esempio letteratura, storia dell'arte, storia, filosofia) di *collaborare vicendevolmente* per un miglior raggiungimento di un obiettivo comune. L'interdisciplinarietà nelle aule scolastiche, prevedendo una comunicazione delle idee, una relazione tra strutture disciplinari e concetti fondamentali, può condurre alla programmazione comune della ricerca dei metodi didattici e della ricerca, ad una vera e propria collaborazione e coordinazione tra insegnanti che lavorano in compresenza attorno ad un progetto comune e, in ultima analisi, si identifica in un metodo di lavoro collegiale sia tra docenti di diverse discipline che tra gli stessi e i discenti. Con multidisciplinarietà si intende sempre il concorso coordinato di più discipline per il raggiungimento di un obiettivo cognitivo o per lo sviluppo di una competenza, ma all'origine di un approccio multidisciplinare c'è un problema, la cui soluzione richiede l'integrazione di più punti di vista, di dati tratti da diversi contesti, di teorie, di pratiche e di differenti modelli di verifica e di giustificazione., tra cui non è sempre facile mettere ordine. Si tratta, comunque, di due approcci che aprono a collegamenti di vario genere e dai quali l'insegnamento della letteratura può arricchirsi e "trarre dunque strumenti per reagire alla sua crisi" <sup>126</sup>.

In questa situazione di crisi, in cui si vive in una società che ha sostituito la gerarchia dei valori, antepoendo il consumismo alla ricerca del senso della vita attraverso le opere, spetta al docente rilegittimare il proprio ruolo di intellettuale e, piuttosto che farsi burocratizzare come dispensatore di competenze neutrali soggette alle leggi di mercato, riprendere il suo antico ruolo di mediatore di senso.

---

<sup>125</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit. p. 15

<sup>126</sup> E. Zinato, Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare, in "Allegoria", a. XIII, n. 37, 2001, p. 66

## CAPITOLO 9 - Proposte contemporanee

### 9.1 I primi decenni del XXI secolo: un bilancio tra competenze, tecnologie e nuovi manuali

I primi decenni del XXI secolo, sebbene contraddistinti dalla consapevolezza del mondo accademico di dover ridefinire i metodi dell'insegnamento della letteratura, non sembrano essere riusciti ad apportare reali novità nel mondo scolastico.

L'attuale dibattito sull'insegnamento della letteratura sembra essersi focalizzato sul termine "competenze" che appare sempre più come "espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l'idea di sapere e di apprendimento" e che riguarda "la struttura profonda e i modi di pensare l'apprendimento e l'insegnamento"<sup>127</sup>.

Dunque, la competenza è tutto ciò che riguarda:

la capacità di fare fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne cognitive, affettive, volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo<sup>128</sup>.

Si tratta di un concetto nato nell'ambito degli accordi e dei decreti europei (Strategia di Lisbona del 2000<sup>129</sup>, Raccomandazioni del parlamento e del Consiglio europei del 2006<sup>130</sup>), da cui hanno preso le mosse le Linee guida per gli Istituti professionali<sup>131</sup> e le Indicazioni per i Licei<sup>132</sup> che avrebbero dovuto rinnovare i metodi didattici, uniformare e verificare il sapere acquisito nelle scuole europee col fine di rafforzare nei docenti e negli studenti la consapevolezza del rapporto imprescindibile fra educazione linguistico-letteraria e competenze di cittadinanza, da affrontare nella prospettiva dell'educazione permanente<sup>133</sup>.

---

<sup>127</sup> Mario Castoldi, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2013, p. 13

<sup>128</sup> Michele Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, p. 12

<sup>129</sup> Il 23 e 24 marzo 2000, i capi di stato e di governo dei quindici Stati Membri dell'Unione, riuniti in sessione straordinaria a Lisbona, varano la Strategia di Lisbona (Lisbona I). La Strategia è finalizzata a creare i presupposti affinché l'economia europea possa diventare, entro il 2010, l'area più competitiva del mondo, sostenendo l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale, nel contesto di una "nuova economia" basata sulla conoscenza e sull'investimento in capitale umano.

<sup>130</sup> *Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio*, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea il 30 dicembre 2006.

<sup>131</sup> *Linee guida per gli Istituti professionali* di cui al D.lgs. n. 61/2017.

<sup>132</sup> *Indicazioni Nazionali per i Licei* - DPR 89/2010

<sup>133</sup> Protocollo d'intesa del progetto Compita, articolo 3, p. 8. Reperibile all'indirizzo [http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/protocollo\\_compita\\_.pdf](http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/protocollo_compita_.pdf)

Nasce in quegli anni il progetto di ricerca e sperimentazione Compita che si propone di integrare il modello didattico delle competenze, "centrato sull'apprendimento attivo, con quello della narrazione storica e lineare della storia della letteraria, centrato invece sulla didattica trasmissiva"<sup>134</sup>. Dai documenti elaborati dal Comitato Tecnico Scientifico emerge che:

la competenza letteraria si caratterizza come una competenza complessa, che si fonda sul rapporto circolare tra testo e lettore e che è però anche sintesi di quattro diversi e complementari aspetti: conoscenza, comprensione, riappropriazione, valutazione<sup>135</sup>.

Pertanto, per formare uno studente in possesso di una "competenza letteraria" così intesa è necessario un mutamento di prospettive, sia perché la riappropriazione connota la competenza letteraria in senso ermeneutico, ma anche perché nell'insegnare per competenze il problema è di organizzare le conoscenze riconsiderando totalmente il ruolo del docente. Infatti, se per un verso il modello della didattica della letteratura per competenze rimette al centro lo studente/lettore che interroga le opere letterarie, per un altro verso è possibile che si corra il rischio di anteporre alla centralità del momento ermeneutico una didattica fondata esclusivamente sulla valutazione delle competenze.

Un altro aspetto da non sottovalutare nella panoramica culturale di questo primo ventennio del XXI secolo è il legame tra la letteratura, la didattica e le tecnologie, legame che impone scelte didattiche che possono anche migliorare l'impatto sulla didattica rendendola più inclusiva e consentendo ai docenti di utilizzare le tecnologie come un mezzo per ri-attivare l'interesse degli studenti verso la letteratura.

La diffusione delle tecnologie digitali è riuscita a mettere in discussione il libro di testo che è stato da sempre l'unico strumento di formazione e apprendimento per gli studenti e guida rassicurante per i docenti. Le TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) hanno invaso la vita quotidiana e sono entrate nella didattica con una specifica legge che ha obbligato le case editrici a produrre oltre alla copia cartacea dei manuali anche quella digitale.

In effetti le nuove tecnologie possono essere una grande risorsa perché consentono di avere immediatamente a disposizione una grande quantità di materiali utili ai docenti per progettare le lezioni,

---

<sup>134</sup> Dal Protocollo d'intesa tra MIUR e Università di Bari (ateneo capofila), per la realizzazione del progetto denominato *Le competenze d'italiano nel secondo biennio e nell'ultimo anno delle scuole superiori di secondo grado*.

<sup>135</sup> Andrea Manganaro, *Insegnamento della letteratura e didattica per competenze*, in *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, Giuseppe Langella, a cura di, Pisa Ed. ETS, 2014, pag. 79

ma anche agli studenti che, se ben guidati, possono arricchire le loro conoscenze e acquisire capacità di scegliere e selezionare con spirito critico testi e documenti da studiare ed interpretare.

Ancora oggi, però, i docenti continuano a rimanere ancorati ad un modello letterario tradizionale e a privilegiare l'adozione di libri di testo rassicuranti, semplici e lineari e, pertanto, molto lontani dai manuali innovativi che avevano caratterizzato la stagione culturale degli anni Ottanta e Novanta. Molte delle antologie scolastiche attualmente in uso, pur essendo edite nelle due versioni, cartacea e digitale, presentano analisi linguistiche di approccio strutturalista che permettono di svolgere anche in maniera interattiva riflessioni sui testi mettendo al centro il lettore/studente.

Quasi tutti i manuali si basano su strutture per generi letterari e per temi suddividendo lo studio in moduli per autore, di genere, o tematici dove la storia fa da sfondo. Tra i manuali che attualmente costituiscono dei successi editoriali ho scelto di analizzare, *La letteratura*<sup>136</sup> di Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria, di impostazione lineare e tradizionale e, *La letteratura e noi*<sup>137</sup> di Luperini, Baldini, Castellana, Cataldi, Gubertini, Marchiani, nato per riproporre e confermare il paradigma didattico basato sulla centralità dell'approccio ermeneutico.

---

<sup>136</sup> G. Baldi, S. Giusso, M. Razetti, G. Zaccaria, *La letteratura*, Paravia, Torino, 2007

<sup>137</sup> R. Luperini, A. Baldini, R. Castellana, P. Cataldi, P. Gubertini, L. Marchiani, *La letteratura e noi*, Palumbo Editore, Palermo, 2013

## 9.2 La nuova proposta di Guido Baldi, Silvia Giusso, Mario Razetti, Giuseppe Zaccaria: *la letteratura*

Tra il 2006 e il 2007, con una edizione in sette volumi viene pubblicato il nuovo manuale di Guido Baldi, Silvia Giusso, Mario Razetti e Giuseppe Zaccaria, *La letteratura*, testo per le scuole secondarie superiori, frutto dei progressi in ambito teorico e delle mutate esigenze che le riforme istituzionali imponevano burocratizzando il lavoro degli insegnanti.

Rispetto al precedente lavoro del 1998, *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*, l'opera si presenta in forma ridotta sia per le notizie relative al contesto storico che per i profili degli autori e delle pagine di critica letteraria. La materia viene organizzata per moduli ed è strutturata in percorsi per genere e per autore, una grossa novità consiste nella presentazione di percorsi per immagini attraverso foto, sculture, dipinti caratterizzanti il contesto storico di vita dello scrittore in esame.

Appare evidente la grande attenzione alla centralità del testo e alla dimensione storica senza, però, rinunciare alla centralità del lettore e alla correlazione tra l'immaginario letterario e quello degli studenti/lettori. Per quanto riguarda il contesto storico viene ridotto alle informazioni necessarie alla comprensione dei fatti letterari e anche i profili degli autori risultano snelliti. Maggiore spazio è assegnato ad autori minori che sono trattati attraverso percorsi di genere relativi a tematiche di rilievo del Novecento.

Le letterature straniere vengono presentate attraverso medaglioni monografici di incontro con gli autori più rappresentativi e con alcuni brani significativi atti a creare curiosità negli studenti per un approccio alla lettura integrale.

Il manuale è corredato da numerosi strumenti di studio: schemi, mappe concettuali, sintesi per il ripasso; per adeguarsi alla preparazione allo scritto degli esami di Stato, sono presenti diversi tipi di esercizi sull'analisi del testo e sulla stesura del saggio breve.

A questo proposito sono molto curati i collegamenti interdisciplinari con le altre discipline umanistiche (Storia dell'arte, Storia del teatro, Letteratura e cinema) e molto spazio è dedicato alle letterature straniere; ciò per aprire orizzonti molteplici alla comprensione del mondo.

Agli scrittori maggiori è dedicato un percorso per autori costituito da una sezione biografica e da un'altra sezione sull'evoluzione poetica e letteraria; il percorso letterario viene illustrato con brani di opere scelte corredate da analisi essenziali e sintetiche che lasciano poi spazio ad esercitazioni per gli studenti. Nella parte antologica dedicata all' *Incontro con l'opera*, attraverso una serie di testi con relative analisi, si guidano gli alunni ad una conoscenza più approfondita delle caratteristiche e dei significati dell'opera.

Per avvicinarsi alle richieste dei docenti vengono forniti molti materiali didattici, ma sono state sacrificate le letture critiche che invece hanno un grande valore per riflettere sull'interpretazione delle opere. Il grande successo editoriale di questo manuale è da attribuire proprio alla semplicità dei percorsi, agli strumenti per lo studio che agevola il lavoro di docenti e studenti. Si tratta, inoltre, di un manuale a forma mista. Come previsto dalla normativa parte del testo è infatti in formato digitale e, quindi, fruibile on-line.

I materiali digitali sono costituiti da testi integrativi scaricabili utili per l'approfondimento, per la preparazione agli esami di Stato e per la loro interattività risultano molto graditi e di piacevole accesso agli studenti.



**Le arti figurative del secondo dopoguerra**



Fig. 6 • Alberto Burri, *Sacco e rosso*, 1954, Londra, Tate Gallery.



Fig. 7 • Francis Bacon, *Studio dal ritratto di papa Innocenzo X di Velazquez*, 1953, Des Moines (USA), Des Moines Art Center.



Fig. 8 • Renato Guttuso, *Crocifissione*, 1941, Roma, Galleria nazionale d'arte moderna.



Fig. 9 • Renato Guttuso, *L'occupazione delle terre incolte in Sicilia*, 1949-1950, Dresda, Gemäldegalerie.

bassorilievo, come fa **Jean Fautrier** (1898-1964); oppure unisce al colore sulla tela materiali decisamente eterogenei, come fa **Alberto Burri** (1915-1995), che crea una nuova estetica attraverso forme ottenute con la tela di sacco, il cellophane bruciato, il fango disseccato (fig. 6).

**Nuove declinazioni del realismo.** La Seconda guerra mondiale aveva aperto profonde ferite morali, di cui continuerà a farsi espressione la pittura. L'irlandese **Francis Bacon** (1909-1992) riprende una pittura figurativa, addirittura rifacendosi a modelli del passato, Velazquez e Rembrandt, ma distorcendoli con pennellate violente ed espressionistiche che rivelano una forte carica di rabbia e disagio esistenziale. Ne è esempio lo *Studio dal ritratto di papa Innocenzo X di Velazquez* (fig. 7), che Bacon distorce in un urlo che promana dalla bocca spalancata del pontefice ed attraversa tutto lo spazio del quadro.

In Italia il realismo pittorico ha una valenza più decisamente politica, analoga a quella del *Neorealismo* nel cinema e nella letteratura. Alfiere principale ne è **Renato Guttuso** (1912-1987), che già si era mosso in tal senso prima e durante la guerra (quando militava nel gruppo di "Corrente", sorto nel 1938 con intenti di critica sociale) con opere quali la *Crocifissione* (fig. 8), che fa di questo tema tradizionale dell'iconografia sacra una metafora del martirio dell'uomo moderno. Il mutato clima politico dopo la guerra consentirà a Guttuso di esprimere direttamente la sua passione politica, ad esempio ne *L'occupazione delle terre incolte in Sicilia* (fig. 9), nato da un reale fatto di cronaca connesso alla lotta dei braccianti siciliani.

**La scultura.** Dal gruppo di "Corrente" proviene anche **Giacco-**

Figura 7. L'interdisciplinarietà attraverso le arti figurative

## Tendenze contemporanee in Europa

Il panorama europeo contemporaneo è ampio e variegato, segnato da diverse e talora divergenti visioni del cinema. Abbiamo scelto due autori, per dare conto di opposte linee di ricerca espressiva: la fantasiosa e arguta rivisitazione del genere della commedia di Pedro Almodóvar e la radicale messa in discussione del linguaggio e della messa in scena operata dal regista danese Lars Von Trier.

### Pedro Almodóvar

40. Carmen Maura e Julieta Serrano in un'esilarante sequenza di *Donne sull'orlo di una crisi di nervi*, film che rivela al pubblico e alla critica internazionali il regista spagnolo Pedro Almodóvar. Una commedia pungente e graffiante sulla Spagna moderna: colori sgargianti, ritmo incalzante, personaggi femminili di rara intensità, situazioni spinte fino al paradosso. Uno stile, quello di Almodóvar, che coniuga la lezione del cinema del passato con una sensibilità in grado di mettere a nudo, ridicolizzandole, le contraddizioni di un mondo dominato dai *mass media*, dalla pubblicità, da rapporti alienati e ipocriti.



P. Almodóvar, *Donne sull'orlo di una crisi di nervi*, 1988.

### Lars Von Trier



L. Von Trier, *Dogville*, 2003.

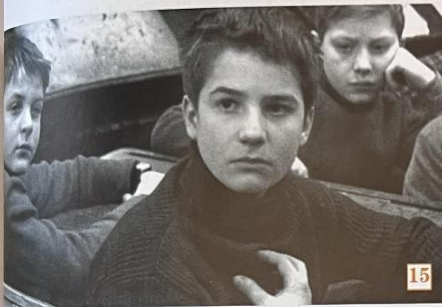
41. Grace, ovvero Nicole Kidman, di spalle, di fronte agli abitanti della piccola cittadina di Dogville, prima della carneficina finale. Lo spazio è volutamente antinaturalistico, solamente tratteggiato da linee, segnato da alcuni oggetti, e tutta la vicenda si svolge sulla piattaforma nuda del teatro di posa. Diviso in capitoli, il film è commentato da una voce fuori campo. La macchina da presa di Von Trier coglie in maniera fredda e distaccata frammenti della vita di questa pacifica cittadina americana che, in seguito all'arrivo di un'estranea, mostra il proprio lato oscuro, fatto di crudeltà e intolleranza. Un film estremo, nei temi come nello stile, uno sguardo impietoso e crudo sulle ipocrisie e sulla violenza che si celano dietro il volto buono della società occidentale.

Figura 8. L'interdisciplinarietà attraverso il cinema

## Il nuovo cinema

La definizione "nuovo cinema", nata in ambito militante, indica oggi una serie di esperienze cinematografiche che animano il panorama internazionale a partire dalla fine degli anni Cinquanta. Il *free cinema* in Inghilterra, il *cinema novo* in Brasile, la *nova vlná* cecoslovacca, e la nota corrente della *nouvelle vague* in Francia. Pur nelle inevitabili differenze, queste esperienze sono accomunate dal desiderio di riconsiderare il cinema in tutte le sue strutture – dalle modalità produttive a quelle narrative e linguistiche – per auspicarne un ruolo nuovo e propulsivo nella società contemporanea.

### La nouvelle vague



15/16.

Antoine Doinel, ovvero il giovane attore Jean Pierre L aud, in classe e nella fuga finale dal riformatorio. Si tratta di due momenti de *I quattrocento colpi*, il film parzialmente autobiografico di François Truffaut, che vinse il premio per la miglior regia al Festival di Cannes nel 1959. Questo   l'anno in cui arriva il riconoscimento ufficiale della *nouvelle vague* (ovvero la "nuova ondata"), un movimento composto da un gruppo di critici cinematografici e registi francesi (oltre a Truffaut, bisogna ricordare Jean-Luc Godard, Claude Chabrol, Jacques Rivette, Eric Romher), che si era raccolto intorno alla rivista "Cahiers du cinéma". Dalle pagine della rivista conducono una dura battaglia contro il cinema francese contemporaneo e realizzano opere che sono espressione di una visione nuova del linguaggio cinematografico, del ruolo del regista-autore, del rapporto che la macchina da presa stabilisce con la realt .



F. Truffaut, *I quattrocento colpi*, 1959.

17. Catherine (Jeanne Moreau), travestita da uomo, con Jules e Jim. I due amici sono entrambi innamorati di lei, ma lei sposer  Jules. Ambientato nella Francia d'inizio Novecento, il film   la storia di un triangolo amoroso che sfida le convenzioni e la morale. La narrazione ha toni lievi e melanconici e iniega uno stile visivamente raffinato. Nel cinema di Truffaut il personaggio   sempre il fulcro, il regista ne osserva il percorso, con accorata partecipazione, senza mai giudicarlo.

F. Truffaut, *Jules e Jim*, 1962.



Figura 9. L'interdisciplinariet  attraverso il cinema

Nelle pagine precedenti sono state inserite alcune foto tratte dal volume 7 del manuale *la letteratura*, dalle quali si evidenzia l'aspetto interdisciplinare dell'opera con le altre materie umanistiche (storia del teatro, storia del cinema e delle arti figurative).

Gli autori, pur non avendo offerto all'editoria un prodotto altamente innovativo, sono riusciti ad ottenere un grande successo per la capacità dimostrata nell'aver saputo armonizzare elementi caratterizzanti varie ideologie letterarie: l'approccio strutturalista che si evidenzia nelle analisi testuali non è disgiunto da quello storicistico che fornisce le conoscenze essenziali del panorama culturale in cui inserire autori ed opere.

Sicuramente si tratta di un'opera dall'impostazione agile, di facile utilizzo per gli studenti, soprattutto per le guide all'analisi del testo e per gli spunti offerti nel fornire le coordinate storiche e politiche per la contestualizzazione delle opere o le conoscenze essenziali per la redazione dei saggi brevi.

Quanto agli spunti offerti dal manuale per valorizzare anche l'approccio ermeneutico non mi sembra che le scarse interpretazioni critiche aiutino lo studente ad elaborare interpretazioni e giudizi propri in grado di trasformare la classe in una comunità interpretante.

### 9.3 *La letteratura e noi* di Luperini e altri

Nella prefazione al primo volume de *La letteratura e noi* Luperini, consapevole del fatto che il primo decennio del XXI secolo aveva completamente annientato tutte le proposte di rinnovamento della fine del secolo scorso, così esplicita il suo pensiero sullo *statu quo* dell'insegnamento della letteratura a scuola:

Un ritorno a una concezione passiva della letteratura intesa come insieme di nozioni e di competenze neutrali impartite da un docente sempre più inquadrato e burocratizzato e sempre meno posto nelle condizioni di svolgere la propria funzione intellettuale di mediatore. Nella scuola italiana si sta ripristinando un disciplinarismo angusto fatto di stanche convenzioni, che tendono a disperdere la lezione di quegli anni lasciando cadere l'apertura alla letteratura straniera, la sottolineatura del momento ermeneutico, i raggruppamenti per genere e per tema<sup>138</sup>.

La convinzione che le misure governative hanno burocratizzato il lavoro del docente riducendo il suo ruolo ad un dispensatore di competenze, che insegnare in classi di alunni sempre più numerose ed eterogenee, e per di più le materie umanistiche ritenute troppo lontane dall'orizzonte tecnologico in cui gli stessi sono immersi, crea un enorme disagio per i docenti apportando una disaffezione per il proprio lavoro, induce Luperini ad una profonda riflessione. Con i suoi collaboratori, rifacendosi al movimento culturale degli anni Novanta tendente a ri-valorizzare la letteratura, nel 2013 si impegna in una proposta "alta e culturalmente fondata"<sup>139</sup>. Nasce così *La letteratura e noi*, opera fondata sul rapporto tra studente/lettore e testo letterario con lo scopo di creare menti critiche, aperte al confronto e capaci di cogliere attraverso il dialogo con il testo le interconnessioni tra passato e presente.

E poiché uno dei motivi della situazione di arretramento e di restaurazione era dovuta all'impossibilità per i docenti di coniugare programmi sempre più vasti (lo studio di tutto il Novecento e di un ampio ventaglio di letterature straniere), Luperini punta sulla qualità selezionando le opere da studiare a scuola incentrando l'attenzione sui "grandi libri" della letteratura italiana ed europea, piuttosto che sullo studio erudito e filologico.

---

<sup>138</sup> R. Luperini, A. Baldini, R. Castellana, P. Cataldi, P. Gubertini, L. Marchiani, *La letteratura e noi*, vol. 1, Palumbo Editore, Palermo, 2013, p. 4

<sup>139</sup> *Ivi*, p. 5

La pubblicazione del nuovo manuale ha tenuto conto di un'acquisizione culturale già affermata e diffusa, quella della organizzazione dell'opera per percorsi tematici che consentono sia di porre al centro lo studio delle forme letterarie e dei generi, sia di utilizzare un approccio interdisciplinare.

Il manuale è strutturato in modo tale da far lavorare lo studente in modo attivo ed è corredato da materiale didattico di vario genere: da quello utile per l'acquisizione di conoscenze, competenze e un metodo di studio, ad altre tipologie di esercizi che valorizzano un apprendimento di tipo induttivo. Infatti, gli autori hanno voluto anche sperimentare

un modo nuovo di insegnare la storia letteraria invertendo il metodo di insegnamento, passando cioè dal tradizionale procedimento deduttivo a uno prevalentemente (anche se non esclusivamente) induttivo e puntando così sulla storicità implicita nella testualità letteraria<sup>140</sup>.

Gli esercizi finalizzati alla comprensione del testo ripercorrono i tre momenti dell'approccio ermeneutico: comprendere, analizzare ed interpretare; tale approccio è sotteso a tutta la struttura del manuale per il forte rilievo che viene sempre dato al momento interpretativo e alla riflessione.

Ma un'altra novità consiste nell'aver messo a disposizione dei docenti e degli studenti materiali didattici costantemente aggiornati attraverso un sistema multimediale. Il testo cartaceo è integrato da video, interviste, proposte per il saggio breve, strumenti per l'aggiornamento dei docenti e la possibilità di creare un'aula virtuale nella quale confrontarsi con gli studenti. Infatti, sia i docenti che gli alunni possono facilmente usufruire della piattaforma Prometeo che contiene un'intera biblioteca multimediale con video, testi, materiali didattici per preparare percorsi e lezioni da condividere con la classe; il docente di letteratura, nel suo ruolo di intellettuale, di mediatore culturale e facilitatore della comunicazione formativa è sempre al centro dei processi di insegnamento/apprendimento. Inoltre, la piattaforma consentendo, tramite laboratori digitali, un uso consapevole e critico della multimedialità sviluppano un approccio antropologico alla letteratura e, dando forza all'interdisciplinarietà, potenziano le competenze trasversali, valorizzano la discussione in classe, la collaborazione e il lavoro cooperativo.

Vi sono anche nelle pagine del libro delle espansioni digitali alle quali si può accedere dal sito della Casa editrice comprendenti materiale interattivo in costante aggiornamento ed attività per il recupero degli alunni stranieri o con difficoltà di apprendimento.

---

<sup>140</sup> Ivi, p. VI

Quanto all'innovatività la si può riscontrare nell'impostazione utilizzata per trattare i vari autori, sia quelli già affermati nel canone scolastico, ma anche quelli minori; il metodo è fondato sul continuo confronto tra l'orizzonte letterario e l'immaginario dei ragazzi per riflettere sui motivi per i quali valga ancora la pena leggere l'autore preso in considerazione, le tematiche affrontate nelle sue opere o la validità dei messaggi espressi. Si parte sempre da brani rappresentativi delle opere per giungere alle informazioni utili alla conoscenza dell'autore e porre lo studente di fronte alla complessità dei significati e dei valori trasmessi dalla letteratura.

Alcuni autori che non si ritrovano all'interno del manuale cartaceo sono disponibili nell'espansione digitale; si tratta perlopiù di autori che, a causa della tendenza all'immutabilità del canone, hanno avuto sempre un ruolo marginale oppure sono dei contemporanei. Tale scelta editoriale consente un continuo aggiornamento e, quindi, propone uno studio della letteratura in continua evoluzione e in correlazione con il vissuto quotidiano.

La scommessa che il mondo della scuola si attende è riuscire

a rilegittimare la letteratura come grande serbatoio di simboli, di immagini e di esperienze ancora attuali o comunque da ridefinire e rivivere sulla base di interessi e di esperienze contemporanee, e come spazio interpretativo ricerca del senso della vita attraverso le opere<sup>141</sup>.

Attraverso l'opera *La letteratura e noi* i Romano Luperini ed i suoi collaboratori hanno voluto contribuire ad avvicinare i giovani alla lettura privilegiando una didattica incentrata sul modello ermeneutico certi che, se la scuola continuerà ad impartire nozioni e valutare competenze, perderà il suo ruolo di formare uomini e donne aperti alla riflessione e alla difesa dei propri ideali e diritti.

---

<sup>141</sup> R. Luperini, A. Baldini, R. Castellana, P. Cataldi, P. Gubertini, L. Marchiani, *La letteratura e noi*, vol. 1, cit., p. VII

## 9.4 Conclusione parte II

L'analisi delle principali storie-antologie esaminate in questa seconda parte del mio lavoro di ricerca evidenzia che, indubbiamente, il panorama editoriale ha messo e continua a mettere a disposizione dei docenti di italiano e degli studenti testi molto validi e rispondenti a progetti scientifici ben strutturati e perfettamente adeguati alla loro funzione didattica. È stato anche possibile rendersi conto dei cambiamenti ideologici e culturali che sottendono alla trasmissione e alla divulgazione dei saperi.

La libertà di insegnamento, sancita e garantita dall'art. 33 della Costituzione italiana che, al primo comma, recita: "l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento" che, nel rispetto delle Indicazioni Nazionali, si traduce nella libera scelta da parte dei singoli docenti di utilizzare la metodologia più adeguata ai propri canoni culturali, nel rispetto degli stili di apprendimento dei singoli alunni, è senz'altro la chiave di volta attorno alla quale ruota il processo di apprendimento-insegnamento.

C'è da dire, però, che in molti casi l'insegnamento della letteratura italiana risulta essere troppo tradizionale rispetto sia al dibattito culturale che alle istanze delle nuove generazioni.

Appare, inoltre, evidente come la stessa locuzione "storia della letteratura italiana" alla luce del rinnovamento culturale e didattico che ha messo in discussione i principi teorici e metodologici, risulta alquanto desueta. La lettura del testo, subordinata alla spiegazione degli snodi della storia letteraria nei suoi movimenti, autori ed opere, deve inevitabilmente cedere il passo alla lettura del testo secondo il modello dell'ermeneutica e dell'estetica della ricezione che apre gli orizzonti alla critica post-strutturalista e *reader-oriented* per delineare un nuovo modello di didattica della letteratura. Una soluzione didattica capace di rendere gli studenti consapevoli dell'importanza del testo, delle molteplici interpretazioni cui il testo letterario è soggetto e ad interrogarsi sulla ragione per la quale leggiamo ancora oggi le grandi opere del passato letterario, in considerazione anche del fatto che la crisi epocale focalizzando i giovani sulla cultura dell'immediato, crea un certo disinteresse un senso di estraneità per la letteratura.

Allo scopo di un coinvolgimento attivo degli studenti l'utilizzo del concetto di immaginario si è confermato un eccellente espediente per porre la lettura dei brani al centro della didattica, consentendo un diretto avvicinamento all'opera ed evitando la contestualizzazione preliminare di ordine storico, biografico e culturale cui era imperniata la tradizione.

Un altro elemento emerso nella panoramica tratteggiata attraverso l'esame dei libri di letteratura in uso nelle scuole è il legame tra la letteratura, la didattica e le tecnologie, legame che ha chiamato in causa scelte didattiche più inclusive mediante l'utilizzo delle tecnologie per ri-attivare l'interesse degli studenti verso la letteratura.



Inoltre, la diffusione delle tecnologie digitali è riuscita a mettere in discussione il libro di testo che è stato da sempre l'unico strumento di formazione e apprendimento per gli studenti e guida rassicurante per i docenti.

Infatti da tempo è ormai entrato a regime quanto stabilito dal legislatore nel 2008 con una specifica legge<sup>142</sup> che ha obbligato le case editrici a produrre oltre alla copia cartacea dei manuali anche quella digitale. Le nuove tecnologie hanno costituito una grande risorsa perché hanno consentito di avere immediatamente a disposizione una grande quantità di materiali utili ai docenti per progettare le lezioni, ma anche gli studenti che, se ben guidati, possono arricchire le loro conoscenze e acquisire capacità di scegliere e selezionare con spirito critico testi e documenti da studiare ed interpretare.

A questo diverso modello non va disgiunto il nuovo ruolo di centralità del docente, guida indiscussa, sapiente mediatore ed esperto animatore capace di instaurare un continuo e costruttivo dialogo letterario, dagli esiti imprevedibili, con le giovani generazioni di studenti.

---

<sup>142</sup> “ [...] A decorrere dall'anno scolastico 2008/2009, i libri di testo per le scuole del primo ciclo dell'istruzione [...] e per gli istituti di istruzione di secondo grado sono prodotti nelle versioni a stampa, online scaricabile da Internet, e mista. [...] (art. 15 Legge 6 agosto 2008, n. 133).

## PARTE III – NUOVE PROPOSTE DIDATTICHE

## CAPITOLO 10 - Un approccio innovativo: il Writing and Reading Workshop (WRW)

### 10.1 Metodo tradizionale e nuove pratiche a confronto

Nella mia ricerca sulle pratiche didattiche innovative, ho deciso di focalizzare la mia attenzione su un metodo di insegnamento che si sta ampiamente diffondendo in Italia negli ultimi anni e che costituisce, a mio giudizio, un interessante e moderno approccio all'insegnamento dell'italiano già nella scuola primaria, ma ancora nella scuola secondaria di I e II grado.

Tale metodo rappresenta una proposta di tipo ermeneutico, una visione dialogica dell'educazione letteraria con al centro l'interpretazione che, alla luce delle più accreditate teorie di riferimento, appare il modello più congeniale per affermare con forza che la lettura e la scrittura si possono insegnare restituendo il loro senso più alto, indipendentemente dall'età degli studenti, indipendentemente da ciò che crediamo siano i programmi (concetto che oggi appare ampiamente superato), indipendentemente dalle difficoltà della professione docente.

Il metodo *Writing and reading workshop* è stato adottato in Italia da un gruppo di insegnanti di lettere (*Italian Writing Teachers*) di ordini scolastici differenti e di diverse regioni italiane che, ad un certo punto del loro cammino professionale, sono arrivati alla medesima conclusione: i metodi tradizionali di insegnamento non sono sufficientemente efficaci al fine di formare studenti che siano lettori *per la vita* e scrittori competenti.

Quella che potrebbe essere considerata semplicemente una constatazione scaturita dall'esperienza di alcuni docenti trova invece conferma nelle statistiche che rivelano come i giovani leggano poco e, al termine del loro percorso scolastico, non abbiano maturato sicure competenze nella scrittura.

Secondo questi docenti, nella scuola italiana, il tempo dedicato alla scrittura e alla lettura, è insufficiente e viziato da consegne quasi sempre astratte, che nulla hanno a che fare con processi autentici. Inoltre, la valutazione è incentrata principalmente sul prodotto e non sul processo. Infine, gli studenti hanno scarsissime possibilità di scelta e non sono realmente protagonisti del proprio percorso di crescita. Da qui nasce, quindi, l'esigenza di ricercare e sperimentare nuove vie che possano portare gli alunni a crescere davvero come lettori e scrittori.

Ma quali sono le caratteristiche dell'approccio abituale nell'insegnamento di lettura e scrittura? E quali sono i suoi limiti?

L'insegnamento tradizionale nelle scuole secondarie di primo e secondo grado si appoggia abitualmente e in modo considerevole sull'uso dell'antologia. L'editoria scolastica ne propone un'ampia scelta. Nella

stragrande maggioranza, si tratta di proposte comprendenti una collezione di brani selezionati, tagliati, adattati e confezionati *ad hoc* per offrire una panoramica su generi letterari e temi che dovrebbero interessare un preadolescente o un adolescente. Ogni brano è seguito da una batteria di esercizi che puntano alla comprensione, analisi, rielaborazione, produzione orale e scritta. La pratica comune vuole che gli insegnanti facciano svolgere queste esercitazioni a casa come compito oppure in classe per verificare la comprensione del brano precedentemente letto. In molti casi l'esperienza di lettura degli alunni è limitata alla lettura dei brani dell'antologia e, quasi sempre, è considerata sia dal docente che dallo studente solo come un compito da svolgere. L'ora di "narrativa" in cui si leggeva ad alta voce tutti insieme un romanzo, è diventata sempre più rara nelle scuole ed è stata spesso soppiantata da ore di grammatica, storia della letteratura ed esercitazioni finalizzate ad un buon esito delle prove INVALSI<sup>143</sup>. In ogni caso anche i libri di narrativa proposti dalle case editrici hanno un'impostazione analoga a quella delle antologie, con un apparato di esercizi a fine capitolo o in appendice al libro.

Il proporre liste di libri da leggere durante le pause didattiche rimane una prassi piuttosto comune, ma molto criticabile perché seguita dalla scheda-libro da compilare (quando non addirittura dal riassunto) e da esibire all'approvazione del docente. È evidente che tali pratiche tradizionali non rispondono all'esigenza espressamente specificata nelle Indicazioni Nazionali<sup>144</sup> "di alimentare il piacere di leggere"<sup>145</sup>.

Anche la scrittura in classe come attività di ideazione, strutturazione e stesura di un testo ben articolato è un'attività che richiede tempo. Nella metodologia tradizionale per l'insegnamento delle tecniche di scrittura, intese come strategie per elaborare le diverse tipologie di testo, si ricorre all'antologia che contiene a suo corredo brani esemplificativi ed esercizi strutturati di vario tipo, oppure al tradizionale tema su traccia che vede l'alunno impegnato nella stesura di brutta e bella copia alla quale l'insegnante si limiterà ad apporre un voto dopo la correzione. Ne consegue che gli studenti studiano le caratteristiche dei vari generi sul manuale come un insieme di informazioni teoriche che raramente riescono a mettere in pratica.

---

<sup>143</sup> L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, meglio noto con l'acronimo INVALSI, è un istituto di ricerca con personalità giuridica di diritto pubblico che ha il compito di predisporre ed effettuare verifiche periodiche e sistematiche sugli esiti di apprendimento degli studenti italiani (le Prove nazionali INVALSI) elaborarne i risultati, migliorare le attività di valutazione del sistema scolastico e delle singole scuole, e curare la partecipazione italiana alle indagini internazionali sulla qualità dei sistemi scolastici.

<sup>144</sup> Le Indicazioni Nazionali sono un testo essenziale e forniscono un quadro di riferimento del sistema di istruzione; il testo contiene le indicazioni dei criteri metodologici che devono ispirare l'azione didattica, i traguardi per lo sviluppo delle competenze alla fine dei vari ordini di scuola e gli obiettivi di apprendimento che gli insegnanti prenderanno in considerazione per la definizione dei loro percorsi didattici.

<sup>145</sup> Dalle Indicazioni Nazionali di cui al DECRETO 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.

Altro aspetto negativo che si rintraccia in questo sistema da tempo consolidato è il fatto che i docenti propongono agli studenti tracce collegate agli argomenti/generi che si sono affrontati in antologia e che sono sempre diversi per ogni anno del corso di studi. Ad esempio, nella scuola secondaria di primo grado il genere autobiografico viene affrontato in prima o seconda media e mai più ripreso successivamente.

In questo quadro il WRW costituisce un approccio alternativo che, se da una parte, garantisce la centralità dell'allievo nel processo di apprendimento, dall'altra parte restituisce al docente un ruolo altrettanto centrale nel processo di scrittura e lettura degli studenti, analogo a quello del maestro nelle botteghe artigiane del Rinascimento.

## 10.2 Le origini del Writing and Reading Workshop

Il WRW è stato introdotto da pochi anni in Italia dalla professoressa Jenny Poletti Riz, ma le sue origini sono da ricercare negli Stati Uniti tra gli anni '70 e '80 e, in particolare nei testi di Donald Murray, autore nel 1972, del saggio *Teaching writing as a process, not product* e in quelli di Donald Graves che nel 1983 pubblicò *Children want to write*. A raccoglierne i frutti è attualmente il "Teachers College Reading and Writing Project"<sup>146</sup> fondato e diretto da Lucy Calkins, docente di Letteratura per ragazzi presso la Columbia University.

Nonostante il suo sviluppo all'interno di un ambiente accademico, il progetto è strettamente connesso con il mondo della scuola, con le sue necessità, il suo evolversi ed il suo trasformarsi all'interno di una società sempre più liquida e complessa. Tra i vari insegnanti che applicano il metodo, una delle personalità più in vista è Nancie Atwell, vincitrice del *Global Teachers Prize* nel 2015. Le sue strategie didattiche, consacrate da un *Centro per l'insegnamento e l'apprendimento* che ha fondato nel 1990 nel Maine, si basano sulla scrittura e sulla lettura in classe. I suoi ragazzi leggono almeno quaranta libri l'anno, scegliendoli da una biblioteca di classe costantemente aggiornata, ed il suo approccio alla scrittura – incentrato su *minilesson*, consulenze individuali, tempo costante per la pratica autonoma e condivisione in gruppo – le permette di accompagnare ciascuno studente nel proprio percorso alla scoperta della scrittura e della lettura come chiave per conoscere il mondo, riconoscersi in esso e per trovare ed esprimere la propria voce.

Il metodo, infatti, prevede che nel laboratorio sia di lettura che di scrittura gli studenti si muovano in uno spazio strutturato ma non controllato in cui l'insegnante non rappresenta il detentore di conoscenze ma una guida attenta, un modello che invita i suoi alunni alla curiosità e alla scoperta; l'ambiente di apprendimento laboratoriale, denominato *workshop* dai pionieri del metodo, offre agli studenti la possibilità di compiere ampie scelte in autonomia in un clima di fiducia e condivisione.

All'interno di esso gli alunni sperimentano la libertà di scegliere su quali progetti lavorare, la responsabilità di porsi e perseguire obiettivi personali. In questo processo sono affiancati individualmente da scrittori e lettori esperti e autorevoli: i loro insegnanti. Nel WRW, quindi, ogni studente è al centro del progetto educativo cucito su misura addosso a lui, è seguito nel proprio percorso di crescita e accompagnato nello sviluppo dell'abitudine alla riflessione metacognitiva.

---

<sup>146</sup> Confronta il sito web: *Teachers College Reading and Writing Project Columbia University*

È, a tutti gli effetti, “una strada per trasformare i principi pedagogici delle Indicazioni nazionali [e le competenze chiave del Parlamento Europeo] in una pratica quotidiana di insegnamento” <sup>147</sup>.

---

<sup>147</sup> J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, Trento, Erickson 2017 p. 48

### 10.3 Il WRW e le Indicazioni Nazionali per il curricolo

Il WRW, delineandosi come metodo all'interno di una rigorosa cornice pedagogica, offre una struttura e un contesto che sono in perfetta sintonia con le Indicazioni Nazionali<sup>148</sup> per il primo ed il secondo ciclo. Il documento ministeriale, infatti, chiede con chiarezza agli insegnanti di praticare un tipo di didattica per competenze che parta dallo studente, dal suo bagaglio di esperienze, dalle abilità e conoscenze che già possiede.

In quest'ottica l'insegnante non programma quali contenuti debba trasmettere nella sua disciplina, ma piuttosto si interroga su quali traguardi di competenza debbano raggiungere gli studenti. Il momento trasmissivo si riduce ed è funzionale a fornire spiegazioni e contenuti utili agli studenti per il loro lavoro. Lo studente ha un ruolo attivo e centrale in un ambiente di apprendimento efficace e questa centralità, come si evince dalle tabelle in seguito riportate, trova un'esatta corrispondenza tra le parole chiave del metodo WRW e le Indicazioni Ministeriali vigenti in Italia nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

---

<sup>148</sup> Le Indicazioni Nazionali sono state elaborate ai sensi dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, secondo i criteri indicati nella C.M. n. 31 del 18 aprile 2012 con la supervisione del Sottosegretario di Stato Marco Rossi-Doria su delega del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Francesco Profumo.

Le Indicazioni sono un testo essenziale e forniscono un quadro di riferimento in quanto sottolineano la necessità, per il nostro sistema di istruzione, di formare persone capaci di affrontare i problemi della contemporaneità all'interno di un sistema culturale e sociale complesso. È un testo che si presenta alle scuole autonome con una struttura semplice, scritto con linguaggio comprensibile che esprime pochi concetti fondamentali, che rispetta la specificità dei diversi periodi scolastici. L'attenzione alle specificità non deve, però, andare a scapito di una unitarietà pedagogica di fondo, sulla cui base articolare e strutturare un curricolo in continuità tra i vari gradi scolastici. La scelta di redigere un unico testo che comprende i tre distinti ordini di scuola è di grande rilevanza in quanto viene sottolineata la dimensione verticale dell'intero impianto curricolare, l'unitarietà che deve saldare in un percorso coerente universi scolastici un tempo separati e caratterizzati da culture scolastiche ed organizzative anche piuttosto distanti tra loro.



<b>STUDENTE AL CENTRO</b>		
<b>WRW</b>	<b>Indicazioni Nazionali Scuola Secondaria di 1° grado</b>	<b>Indicazioni Nazionali Scuola Secondaria di 2° grado</b>
<p>Lo studente è il centro del progetto didattico, il protagonista di ogni processo con la propria personalità, caratteristiche e tempi. Con il laboratorio i ragazzi si trasformano in una "comunità di scrittori e lettori" e si immergono nella scrittura e nella lettura.</p>	<p>Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare a realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora.</p>	<p>La libertà del docente, dunque, si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo.</p>

Figura 10. La centralità dello studente nel WRW e nelle Indicazioni Nazionali

<b>ESPERIENZA E RICERCA DI SENSO</b>		
<b>WRW</b>	<b>Indicazioni Nazionali secondaria di 1° grado</b>	<b>Indicazioni Nazionali secondaria di 2° grado</b>
Insieme il docente e gli studenti costituiscono una comunità di scrittori che sperimenta: si assegnano compiti autentici, ai ragazzi viene data la possibilità di scrivere su ciò che conoscono, vivono e per cui si appassionano	Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando.	La scelta delle opere e degli autori della tradizione culturale italiana con riferimenti a quella straniera è affidata al docente della disciplina che terrà conto degli apporti interdisciplinari e della effettiva significatività dei temi trattati. Linee guida istituti Tecnici e Professionali

Figura 11. Esperienza e ricerca di senso nel WRW e nelle Indicazioni Nazionali

<b>SCRITTURA E TEMPO</b>		
<b>WRW</b>	<b>Indicazioni Nazionali Scuola Secondaria di 1° grado</b>	<b>Indicazioni Nazionali Scuola Secondaria di 2° grado</b>
La scrittura e la sua pratica richiedono tempo: il focus è il processo, non il prodotto. La comunità di scrittori può crescere e acquisire competenze in tempi distesi grazie alla pratica quotidiana e ai numerosi feedback che accompagnano tutto il processo di scrittura.	Il percorso di apprendimento della scrittura richiede tempi distesi, diversificazione delle attività didattiche e interdisciplinarietà e al termine della scuola secondaria di primo grado l'allievo dovrebbe essere in grado di produrre testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all'intenzione di comunicare e al destinatario, curati anche negli aspetti formali.	La lettura di testi di valore letterario ha consentito allo studente un arricchimento anche linguistico, in particolare l'ampliamento del patrimonio lessicale e semantico, la capacità di adattare la sintassi alla costruzione del significato e di adeguare il registro e il tono ai diversi temi, l'attenzione all'efficacia stilistica, che sono presupposto della competenza di scrittura. Indicazioni Nazionali per i Licei

Figura 12. Scrittura e tempo nel WRW e nelle Indicazioni Nazionali

<b>LETTURA, TEMPI, STRATEGIE E LIBERTA' DI SCELTA</b>		
<b>WRW</b>	<b>Indicazioni Nazionali Scuola Secondaria di 1° grado</b>	<b>Indicazioni Nazionali Scuola Secondaria di 2° grado</b>
<p>Il tempo e lo spazio dedicati alla lettura forniscono agli studenti tempo, libertà di scelta e acquisizione di strategie finalizzate a sviluppare il piacere della lettura e la comprensione del testo.</p>	<p>La lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi continui a moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto dei testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere.</p>	<p>Il docente [...] favorisce la lettura come espressione di autonoma curiosità intellettuale anche attraverso la proposta di testi significativi, selezionati in base agli interessi manifesti degli studenti.</p> <p>Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso un'indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici, la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l'intero quinquennio, sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi. A descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali.</p> <p>Linee guida per il passaggio al Nuovo Ordinamento 2012</p>

Figura 13. Lettura, tempi, strategie e libertà di scelta nel WRW e nelle Indicazioni Nazionali

Come si evidenzia dal confronto, anche le modalità di lavoro nel laboratorio di lettura e scrittura corrispondono ai principi metodologici specificati nelle Indicazioni. Il laboratorio contribuisce a “valorizzare le esperienze e delle conoscenze dello studente”<sup>149</sup>; infatti, uno dei capisaldi del metodo è la libera scelta da parte degli studenti delle modalità e dei contenuti in relazione alla scrittura. Gli spazi sono ridefiniti per favorire la collaborazione e modificati a seconda delle attività da svolgere. Inoltre, il laboratorio WRW è inclusivo poiché i percorsi sono personalizzati e sono rispettati i processi di ciascuno sia nella lettura che nella scrittura; “favorisce l'esplorazione e la scoperta”<sup>150</sup>, attraverso l'immersione nella lettura e nella letteratura, attraverso la ricerca e la riflessione; “incoraggia l'apprendimento collaborativo”<sup>151</sup>; “promuove sistematicamente la metacognizione e l'autovalutazione”<sup>152</sup>; propone compiti autentici e significativi.

Anche l'ambiente di apprendimento che si crea all'interno del laboratorio rappresenta un altro caposaldo del metodo; infatti consente ad ogni alunno di trovare la propria dimensione, di seguire i propri ritmi nel

<sup>149</sup> Si tratta di uno dei principi metodologici evidenziati nelle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo

<sup>150</sup> Idem

<sup>151</sup> Idem

<sup>152</sup> Idem

rispetto del flusso di lavoro e, soprattutto, di alternare l'attività individuale con la collaborazione e la condivisione con i compagni di classe. È un ambiente che permette al docente di valorizzare le eccellenze, ma anche di sostenere gli studenti più deboli che vanno accolti e rassicurati con percorsi diversi, nel rispetto dei propri tempi, e con le loro strategie, nell'ottica di una didattica inclusiva. Si lavora così in un clima che incoraggia l'apprendimento collaborativo dove una comunità di scrittori e lettori si ascoltano e si sostengono superando l'individualismo che, a volte, alcuni metodi scolastici inducono. In ultima analisi consente di "attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità"<sup>153</sup>.

Il WRW con l'immersione nella lettura e nella letteratura e con la scrittura che promuove la riflessione sulla propria interiorità favorisce l'esplorazione e la scoperta. Infatti, l'approccio al testo letterario è molto diverso da quello tradizionale, caratterizzato dall'imposizione a priori dell'interpretazione univoca del manuale o del docente; esso, piuttosto, mira a stimolare la curiosità e la scoperta dando grande spazio e apertura alle interpretazioni di ciascuno. Ad esempio, la poesia rappresenta uno strumento potente attraverso il quale gli studenti "imparano a guardare e a scoprire il mondo con occhi diversi, a reinterpretarlo e ridefinirlo con immagini nuove"<sup>154</sup>. Invece il testo espositivo stimola e sviluppa la capacità individuale degli studenti: una sapiente guida del docente li induce a fare ricerca, a documentarsi partendo da interrogativi comuni e successivamente li indirizzerà ad esprimere opinioni e ad argomentarle insegnando agli studenti a "prendere posizione e lasciare la propria traccia anche attraverso la scrittura"<sup>155</sup>.

---

<sup>153</sup> Idem

<sup>154</sup> E. Golinelli, S. Minuto, *Amano leggere e sanno scrivere*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019, p.26

<sup>155</sup> E. Golinelli, S. Minuto, *Amano*, cit. p. 26

## 10.4 Il WRW e le competenze chiave europee

Interessante è anche quanto emerge dal confronto con le Competenze chiave<sup>156</sup> previste dall'Unione Europea. Il metodo, infatti, favorisce lo sviluppo delle sei competenze attinenti all'insegnamento all'area umanistica e linguistica. Nella tabella che segue si evidenzia la coerenza tra le competenze chiave europee (Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente) e i principi metodologici del WRW.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE	WRW
Competenza alfabetica funzionale	Il WRW sviluppa questa competenza mediante la pratica attiva di lettura e scrittura e nell'ambito della comunicazione orale nelle sue varie forme.
Competenza digitale	Il laboratorio comprende anche l'uso delle tecnologie digitali, in un ampio ventaglio di possibilità: per la ricerca, la documentazione, per condividere e pubblicare i pezzi prodotti.
Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare	La metacognizione è un aspetto centrale del WRW in quanto gli studenti, in collaborazione col docente, hanno ampia autonomia nel costruire il proprio personale processo di lettura e scrittura; acquisiscono consapevolezza dei loro punti di forza e trovano soluzioni alle criticità; imparano ad autovalutarsi attraverso l'uso di Rubric e Checklist.
Competenza in materia di cittadinanza	Il WRW promuove la condivisione tra scrittori e lettori che collaborano, si sostengono a vicenda, si scambiano opinioni, aumentano l'autonomia e il senso di responsabilità; imparano a rispettare spazi e tempi di ciascuno.
Competenza imprenditoriale	Nel WRW è centrale l'autenticità. Gli studenti lavorano su compiti reali come veri scrittori e lettori, hanno autonomia di scelta, imparano a progettare e realizzare prodotti ed elaborati, sviluppano la creatività.
Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali	Nel WRW gli studenti si immergono nella scrittura, nella lettura e nella letteratura sviluppando una maggiore apertura e consapevolezza del mondo esterno tramite la scelta di mezzi e linguaggi espressivi diversi.

Figura 14. Affinità tra le competenze chiave europee e il WRW

<sup>156</sup> *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo* è un allegato della raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, che è stata pubblicata nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea il 30 dicembre 2006/L394.

## 10.5 La struttura del laboratorio

Il laboratorio di scrittura e di lettura rappresenta il fulcro intorno al quale si è sviluppata la metodologia del Reading and Writing Workshop con l'obiettivo di dare significato all'insegnamento dell'italiano in tutti gli ordini di scuola, ponendo al centro gli studenti e il senso vero della lettura e della scrittura.

Il laboratorio intende creare una comunità autentica di lettori e scrittori che:

insieme si immergono nella letteratura, impiegano regolarmente tempo nella scrittura, si danno *feedback*, scoprono e sperimentano tecniche, si sostengono, si confrontano, compiono scelte e trovano piacere in ciò che leggono e ciò che scrivono<sup>157</sup>.

Due parole chiave del laboratorio sono routine e procedure. La struttura delle sessioni di laboratorio è fissa e si basa sulle **minilesson**. La *minilesson* è articolata in tre momenti fondamentali: la **minilezione** vera e propria che consiste in una lezione breve (venti minuti al massimo) ed è focalizzata su una strategia o una procedura del laboratorio che l'insegnante vuole rendere *routine*. È dunque questo il momento in cui l'insegnante fornisce l'**insegnamento chiave**, centrale nella minilezione che deve essere uno ed uno soltanto, e deve essere esplicitato con estrema chiarezza. L'intervento dell'insegnante è volutamente breve proprio per lasciare maggiore spazio alla sperimentazione dello studente. La **pratica autonoma**, che può essere o pratica di lettura o pratica di scrittura, è un tempo disteso in cui gli alunni leggono o scrivono seguendo il proprio ritmo e il proprio processo e applicano le strategie apprese nel corso delle *minilesson*. È in questa fase (almeno trenta minuti) che il docente effettua le cosiddette consulenze, avvicinandosi agli studenti, uno alla volta, mentre stanno leggendo o scrivendo; nella **condivisione finale** avviene il momento di feedback e di metacognizione in cui gli studenti riflettono su ciò che è avvenuto nel corso della pratica autonoma. Si discute sul modo in cui gli studenti hanno applicato le diverse tecniche celebrando i progressi di tutti. La condivisione rappresenta un sostegno alla crescita degli studenti e rafforza il senso di appartenenza alla comunità; quindi, costituisce un momento importante da trasformare in *routine*.

Un cenno particolare meritano le routine che costituiscono:

momenti fissi e immutabili di ogni sessione che accompagnano gli studenti giorno per giorno nella loro attività laboratoriale: attraverso la pratica costante e la puntuale ripetitività, gli studenti sono in grado di esercitare costantemente le abilità che

---

<sup>157</sup> J. Poletti Ritz, *Scrittori si diventa*, pp. 23-24

acquisteranno attraverso l'esperienza diretta e non solo attraverso lo studio teorico o l'imposizione di regole da parte del docente<sup>158</sup>.

Le *routine* consentono a far sì che il laboratorio di scrittura diventi un ambiente di apprendimento rigoroso, strutturato, ma non controllato. Scandire tempi e fasi trasforma gli studenti in "proprietari" del loro progetto di studio di scrittura e di lettura, trasformando il laboratorio in quello che viene definito da Lucy Calkins «generative time of the day»<sup>159</sup> e cioè «il momento creativo della giornata», «una cornice rigorosa, ma aperta alla creatività perché molto organizzata»<sup>160</sup>.

Attraverso le routine lettura e scrittura diventano azioni abitudinarie che rendono gli studenti autonomi e indipendenti sia nel contesto laboratoriale scolastico che nell'organizzazione del proprio lavoro individuale.

In base all'argomento le minilesson di scrittura possono essere ricondotte a tre categorie:

1. Le procedure all'interno del laboratorio;
2. Le tecniche di scrittura;
3. Gli aspetti formali legati alla scrittura.

Per quanto riguarda la prima categoria, per esempio, le minilesson possono essere dedicate alle regole del laboratorio di scrittura o ai compiti ricorrenti del laboratorio: le fasi del processo di scrittura, il lavoro nella fase di prescrittura, come creare incipit efficaci; lezioni di grammatica in situazione per riflettere sulle principali convenzioni ortografiche e grammaticali (rileggere a caccia dei propri errori, il congiuntivo e le sue sfumature etc...).

Il laboratorio di lettura si articola in tre momenti:

1. La lettura di un testo ad alta voce scelto dal docente;
2. La lettura autonoma da parte dello studente;
3. La comprensione profonda dei testi attraverso strategie di lettura.

È proprio attraverso questi tre aspetti diversi che prevedono la lettura, l'analisi e la discussione sui testi, la capacità di presentare, recensire e commentare, che si realizza la comunità ermeneutica.

---

<sup>158</sup> E. Golinelli, S. Minuto, *Amano*, cit. p. 36

<sup>159</sup> L. Calkins, *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth, 1994, p. 35

<sup>160</sup> E. Golinelli, S. Minuto, *Amano*, cit. p. 37

Per raggiungere questa finalità il docente nel laboratorio WRW deve cercare di insegnare strategie di lettura, cioè strumenti replicabili e sempre a disposizione dello studente volti allo sviluppo della metacognizione. A questo proposito Jennifer Serravallo individua sette aree (determinare importanza, inferire/interpretare, riassumere/ripetere, farsi domande, visualizzare, attivare conoscenze pregresse, monitorare la propria comprensione) sulle quali i docenti devono insistere alla ricerca di strategie per sostenere la comprensione degli studenti. Per molto tempo nella scuola si è creduto che la comprensione si ottenga dopo avere letto o che addirittura la stessa si sviluppi mentre leggiamo; invece la comprensione “è un meccanismo profondo che interessa parti diverse del nostro cervello e che va costruito nel tempo”<sup>161</sup>.

In questo processo di costruzione di conoscenze gli studenti devono essere continuamente supportati e nulla può mai darsi per scontato. Se ci si sofferma un po' sugli esercizi proposti nei libri scolastici, ci si può facilmente rendere conto che si tratta di domande chiuse, a scelta multipla che, invece di insegnare e/o supportare la comprensione, presuppongono una comprensione acquisita e non l'avviamento alla metacognizione dello studente. Sempre Jennifer Serravallo propone sulla base dei sette campi individuati attività che vanno insegnate e che pongono gli studenti in condizione di comprendere varie tipologie di testi. Le tabelle che seguono declinano le abilità richieste per la comprensione di un testo di fiction e per uno di non fiction sulla base delle quali i docenti possono progettare le *minilesson*<sup>162</sup>.

---

<sup>161</sup> J. Serravallo, *Understanding Texts & Readers Responsive Comprehension Instruction with Leveled Texts*, Heineman, Portsmouth, 2018, p. 87

<sup>162</sup> Tabelle tratte da E. Golinelli, S. Minutolo, *Lettori e scrittori crescono*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2021, p. 127 e 128




Elementi da indagare	Abilità
Plot/ambientazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ritrovare gli eventi principali</li> <li>● Riassumere cause ed effetti</li> <li>● Identificare i problemi</li> <li>● Visualizzare l'ambientazione del testo</li> </ul>
Personaggi	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fare inferenze, interpretare e analizzare i personaggi principali</li> <li>● Riassumere i cambiamenti dei personaggi</li> <li>● Fare inferenze sui personaggi secondari, interpretarli, analizzarli</li> </ul>
Lessico e figure retoriche	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificare il lessico e le figure retoriche per creare significato nel contesto</li> </ul>
Idee e temi	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interpretare una storia i temi </li> <li>● Identificare e interpretare questioni social</li> <li>● Identificare e interpretare simboli</li> </ul>

Figura 15. Le abilità per la comprensione di un testo di fiction


Elementi da indagare	Abilità
Idea centrale 	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Riassumere e fare inferenze per rintracciare le idee di una pagina/parte/capitolo</li> <li>● Riassumere e fare inferenze per determinare le idee principali dell'intero libro</li> </ul>
Evidenze	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Riconoscere i dettagli che supportano l'idea principale</li> <li>● Confrontare i dettagli fra loro</li> </ul>
Lessico	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificare il lessico per creare significato nel contesto</li> </ul>
Paratesto	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ricavare informazioni del paratesto e <u>sintetizzarle</u></li> </ul>

Figura 16. Le abilità per la comprensione di un testo non fiction

L'obiettivo fondamentale che il laboratorio di lettura si pone, oltre a incentivare il piacere della lettura, è la comprensione di testi. Ogni attività che si propone, infatti, deve essere *in service of meaning*<sup>163</sup>, al servizio del significato. Anche in questo caso la parola d'ordine è routine. Infatti, la comprensione viene affrontata attraverso la ripetizione di procedure e strategie che si articolano in:

1. Lavoro di ricostruzione del testo, interpretazione e lessico;
2. Analisi di un aspetto del testo;
3. Riflessione su quello che il testo suggerisce al lettore<sup>164</sup>.

Per comprendere un testo non è sufficiente essere in grado di decodificare le parole o astrarre il significato da frasi e periodi perché il testo non è l'unione delle frasi che lo compongono,

<sup>163</sup> F. Serafini, S. Serafini Youngs, *Around the Reading Workshop in 180 Days, A Month-by-Month Guide to Effective Instruction*, Heinemann, Portsmouth (NH), 2006

<sup>164</sup> Cavadini, De Martin, Pianigiani, *Leggere, comprendere, condividere*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2021

ma è un insieme complesso che va oltre i significati delle singole parti e che richiede quindi la partecipazione attiva del lettore nel riempire di senso – il suo senso – i vuoti di informazione del testo (inferenze)<sup>165</sup>.

La comprensione è un processo dinamico che conduce alla ricostruzione mentale del significato in un percorso circolare in cui il lettore integra le informazioni desunte dal testo all'interno delle pre-conoscenze che vengono a loro volta modificate da quanto appena letto.

Secondo Louise Roseblatt questa relazione circolare avviene nel seguente modo:

il lettore agisce sul testo (lo interpreta) e il testo agisce sul lettore (provoca una risposta) tramite due istanze che interagiscono e si condizionano a vicenda in un processo definito "transazione". Il lettore, dopo aver interpretato il testo sulla base della sua conoscenza del mondo ritorna alla propria vita per reinterpretarla alla luce dei nuovi modi di pensare e di sentire offerti dal testo appena letto (teoria transazionale)<sup>166</sup>.

---

<sup>165</sup> L. Roseblatt, *The acid test for literature teaching*, in "English Journal", 1956, n. 45

<sup>166</sup> Idem

<b>IL PROCESSO DI COMPrensIONE</b>	<b>DURANTE TUTTO IL PROCESSO</b>
<p>1. Ricostruzione del testo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Elementi linguistici (significati delle parole)</li> <li>● Relazioni fra parole, frasi e periodi, che si susseguono</li> <li>● Individuazione degli elementi espliciti del testo (quali sono i personaggi, dove e quando si ambienta la vicenda, quali fatti avvengono ecc.)</li> <li>● Struttura del testo</li> <li>● Ordine della narrazione</li> <li>● Rapporti di tempo (prima/dopo) e di causa-effetto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Attivazione delle <u>preconoscenze</u> sul contenuto o sulla struttura formale, linguistica o culturale del testo</li> <li>● Costruzione di una rappresentazione del contenuto coerente e significativa che integra le informazioni nuove con quelle vecchie</li> <li>● Aggiornamento della rappresentazione del testo in caso di informazioni in contraddizione</li> </ul>
<p>2. Interpretazione del testo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Costruzione di significato tramite collegamento tra le parti distanti e inaspettate del testo</li> <li>● Costruzione di significato tramite processo inferenziale (esplicitazione delle informazioni non dette)</li> <li>● Costruzione di significato tramite scioglimento delle ambiguità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Processo ciclico e circolare che avviene più volte durante la lettura. Si affianca continuamente alle altre fasi e opera in ogni fase di processo</li> </ul>
<p>3. Reazione al testo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Individuazioni di connessioni con la propria vita, con altre storie o con fatti di attualità (vicende attuali dal mondo)</li> <li>● Riflessioni sui temi del testo e sull'impatto del testo nella propria vita)</li> </ul>	

Figura 17. Il processo di comprensione secondo Roseblatt

La tabella esemplificativa riprende sinteticamente il processo di comprensione, processo che riveste un ruolo estremamente importante a scuola, luogo che non può collocarsi in una dimensione separata dalla vita; gli studenti dopo la scuola diventeranno ben presto cittadini attivi e il potenziamento della comprensione del testo li aiuterà a svolgere, *in primis*, una funzione civile che garantisca a tutti gli studenti le competenze per capire il mondo e partecipare alla vita democratica del Paese. Inoltre, la comprensione assolve ad una funzione sociale: la lettura di storie e le narrazioni espongono gli studenti alla vita, a capire meglio se stessi, gli altri e la comunità che li circonda. Ed infine una funzione culturale poiché ogni testo è permeato dalla cultura del suo tempo e del suo luogo di origine, saper riconoscere ciò che in una società viene considerato accettabile, e cosa invece no, permette di liberarsi dalle categorie di giudizio e raggiungere il cuore del testo e di suoi autori.

Esempi di minilesson di lettura possono riguardare l'analisi del personaggio attraverso la ricerca delle informazioni esplicite ed implicite, l'analisi della copertina, il conflitto in una storia, la curva della narrazione<sup>167</sup> e così via.

Un elemento fondamentale del laboratorio di lettura è l'utilizzo di testi integrali e non ridotti o adattati come si trovano nelle antologie tradizionali.

Capisaldi del laboratorio, inoltre, sono la libera scelta e la produzione di compiti autentici. Infatti, nella scrittura gli alunni scelgono, rispettando il genere che in quel momento si sta affrontando, temi e argomenti di cui desiderano scrivere e, nella lettura, i libri che decidono di leggere.

Gli studenti non scrivono esclusivamente seguendo le consegne e le tracce date dall'insegnante: esse rischiano infatti di distanziarli dalla scrittura poiché sono imposte e lontane dai loro interessi...e lo faranno non per svolgere il classico tema in classe

---

<sup>167</sup>In narratologia nell'analisi di un testo rientra il riconoscimento della sua struttura e la conseguente rappresentazione lineare della stessa. La strategia consiste nell'individuare le scene che compongono un testo lineare e presentarle graficamente su una curva in modo da mettere in evidenza i momenti fondamentali della narrazione e il suo andamento. La curva della narrazione viene proposta agli alunni che già conoscono i tre momenti (introduzione, sviluppo e conclusione) sotto forma di grafico in cui l'introduzione è rappresentata da una linea retta perché la tensione è minima; poi accade un evento che cambia l'andamento della storia e introduce il conflitto. La curva inizia a salire (climax ascendente) fino a raggiungere il culmine dell'acme (o Spannung), ovvero il massimo della tensione. Da quel momento in poi le cose iniziano a tornare a posto (climax discendente) e la curva scende per giungere a uno scioglimento. Infine la conclusione (di nuovo una linea retta) riporta la situazione all'equilibrio iniziale, oppure ne stabilisce uno nuovo. Con la ripetizione di questa strategia gli alunni imparano che la maggior parte dei testi lineari non solo è divisa in tre momenti ma presenta un andamento tipico scandito da eventi particolari. Non tutti i testi hanno una struttura lineare, molti testi sono caratterizzati, ad esempio, da una struttura circolare, in cui la situazione finale della storia coincide del tutto o in gran parte con la situazione iniziale; questo tipo di struttura può essere rappresentata graficamente con un cerchio.

ma per scopi reali, come parlare di sé agli altri, partecipare a concorsi di scrittura o inserire i propri testi in blog<sup>168</sup>.

Quindi non si tratta di un compito scritto in chiave tradizionale in cui il docente assegna una o più tracce tra le quali gli alunni possono scegliere; nel laboratorio di scrittura gli studenti hanno la possibilità di scegliere l'argomento su cui vogliono scrivere con l'unico vincolo di rispettare la tipologia testuale oggetto di studio affrontata in quel momento dell'anno scolastico (autobiografia, testo poetico, horror, avventura, fantascienza, testi argomentativi, espositivi).

La stessa libertà di scelta è garantita allo studente riguardo alla lettura. Gli alunni leggeranno per vivere e sperimentare il senso vero della lettura – parlare di libri con gli altri, entrare nella storia comprendendo il punto di vista dei personaggi e la loro evoluzione, mettendosi nei panni dello scrittore – non certo per fare riassunti o compilare schede-libro.

Il laboratorio di lettura punta a far crescere lettori che condividano idee con altri lettori e che diventino lettori per la vita e non per la scuola. Il laboratorio di lettura, come afferma la ricercatrice statunitense Louise Roseblatt, deve “creare un circuito vitale tra i lettori e i libri”.<sup>169</sup>

I grafici e le tabelle che seguono<sup>170</sup> sono inseriti a scopo esemplificativo e forniscono sinteticamente un quadro delle attività svolte nei laboratori di scrittura e di lettura; gli stessi non sono da considerarsi come modelli rigidi e schematici, ma rappresentano, comunque, una comoda *routine* in cui gli alunni sanno quando e dove poter applicare le strategie in modo autonomo durante la lettura personale o la scrittura di un testo.

---

<sup>168</sup> E. Golinelli, S. Minuto, *Amano leggere e sanno scrivere*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019 pp. 21 e 22

<sup>169</sup> L. Roseblatt, *The acid test for literature teaching*, in “English Journal”, 1956, n. 45

<sup>170</sup> Tratte da E. Golinelli, S. Minuto, *Amano leggere e sanno scrivere*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019 p. 38

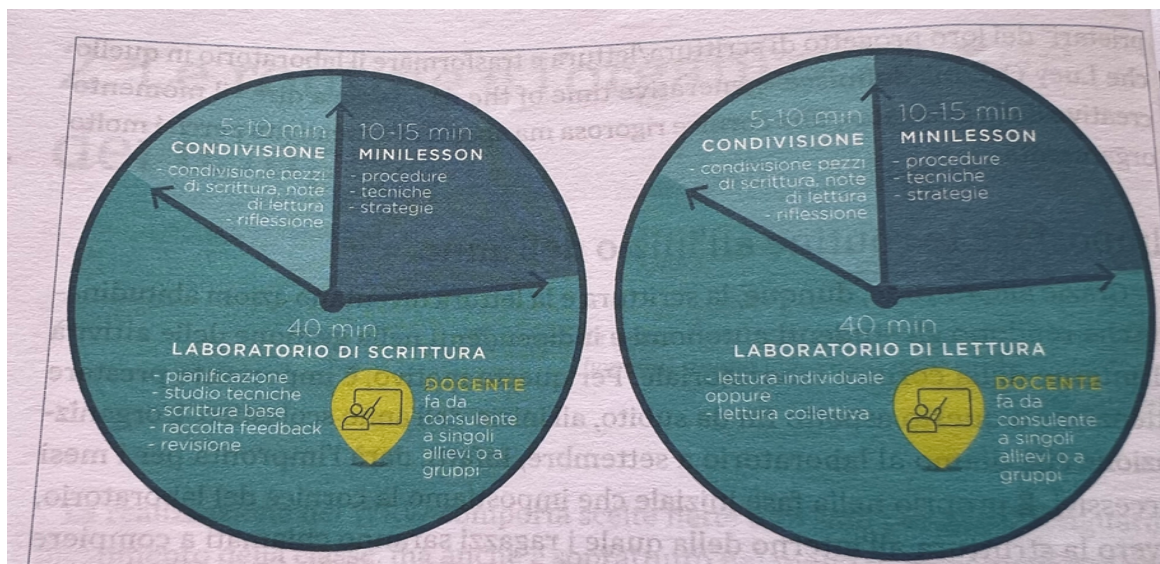


Figura 18. Grafici che mostrano i tre momenti essenziali del laboratorio di scrittura e lettura

	<b>COSA FA IL DOCENTE</b>	<b>COSA FA LO LO STUDENTE-SCRITTORE</b>
MINILESSON (10-15 min max)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Illustra routine e procedure</li> <li>▪ Illustra tecniche di scrittura</li> <li>▪ Illustra strategie di lavoro</li> <li>▪ Illustra indicazioni pratiche sul laboratorio di scrittura</li> <li>▪ Illustra un testo modello (Mentor text) da usare come esempio</li> </ul>	<p>Ascolta attentamente senza fare domande</p> <p>Prende appunti e annota sul quaderno i contenuti della <u>Minilesson</u></p> <p>Sperimenta e mette in pratica subito sul taccuino o sul quaderno la tecnica/strategia illustrata</p>
MATERIALE	<p><b>Quaderno ad anelli sezione di scrittura e/o taccuino dello scrittore</b></p> <p>Ogni docente può scegliere lo strumento che trova più adatto ai suoi studenti, ma si consiglia di raccogliere le <u>Minilesson</u> in un quaderno in modo che siano sempre a disposizione dello studente e utilizzare il taccuino per attivatori, idee, esercizi di stile, annotazioni ecc...</p>	
	<b>COSA FA IL DOCENTE</b>	<b>COSA FA LO STUDENTE-SCRITTORE</b>
SCRITTURA (35-40 min. circa)	fornisce aiuto e consigli con consulenze individuali o di piccolo gruppo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ scrive in autonomia</li> <li>▪ può chiedere una consulenza a un compagno (consulenza tra pari)</li> <li>▪ spiega il proprio lavoro all'insegnante durante le consulenze</li> </ul>
Materiale	<p><b>Blocco delle bozze</b></p> <p>Blocco a spirale con fogli mobili dove i ragazzi scrivono i loro testi in bozza; il blocco permette di tenere insieme la "storia" dei diversi pezzi di scrittura, nulla viene gettato e ogni fase di riscrittura può essere recuperata per averne una visione completa del processo e del suo avanzamento fino al pezzo finito; per questo motivo ogni bozza deve essere "etichettata" con titolo, data e numero della bozza ( es. Titolo: il mio primo saggio di danza-3 marzo 2019- Bozza n. 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Taccuino dello scrittore</b> per trovare spunti di scrittura, attivatori, idee ecc...</li> <li>▪ <u>Minilesson di scrittura</u></li> <li>▪ <b>Mentor text/modello</b></li> </ul>	



	<b>COSA FA IL DOCENTE</b>	<b>COSA FA LO STUDENTE-SCRITTORE</b>
<b>CONDIVISIONE</b> 10 min. circa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ascolta e osserva gli studenti-scrittori, annota osservazioni importanti e sottolinea con il gruppo aspetti degni di nota per la scrittura e gli scrittori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lavorando a coppie o con l'intera classe condivide ciò che ha scritto</li> <li>▪ Annota ciò che emerge dagli altri di importante o che lo impressiona</li> <li>▪ Ascolta e chi se la sente incoraggia, motiva e festeggia i successi dei compagni, fa complimenti su aspetti specifici e offre suggerimenti</li> </ul> <p>Il clima di empatia e condivisione che si crea incoraggia la scrittura del singolo e del gruppo.</p>
<b>Materiale</b>	Le bozze e i pezzi scritti durante il laboratorio	

Figura 19. Cosa succede durante il laboratorio di scrittura

## 10.6 La progettazione di una Unità di apprendimento di scrittura

In genere una Unità di apprendimento di scrittura, ad esempio su una tipologia/genere testuale, ha una durata di 2/3 settimane. Dopo avere stabilito quali traguardi di competenza si vuole che gli alunni raggiungano e quali obiettivi specifici e tecnici di scrittura si intendono conseguire, la prima fase che l'insegnante proporrà agli studenti è quella dell'**immersione**<sup>171</sup>. Essa consiste nella lettura dei **mentor text**<sup>172</sup>, cioè di racconti, poesie, albi illustrati che permettono di osservare e identificare le caratteristiche di una tipologia e di un genere testuale<sup>173</sup>.

Secondo le parole di Georgia Heard, il **mentor text** "è un testo che mi insegna qualcosa sulla scrittura, o mi ha ispirato a scrivere, o, a volte, che mi ha insegnato una modalità interessante per guardare il mondo"<sup>174</sup>.

I mentor devono essere almeno tre e devono avere caratteristiche tali da far scaturire la riflessione e la discussione nella comunità. Gli studenti dovranno leggere i mentor sia come lettori che come scrittori.

I modelli da condividere possono essere scelti tra libri interi, una parte di testo, un racconto, una poesia un albo illustrato, un articolo di giornale e, se dovesse trattarsi di testi lunghi potrebbero essere utilizzati per più sessioni di laboratorio; tale pratica, oltre ad abbreviare i tempi di introduzione della minilesson, può risultare utile a far comprendere agli alunni che uno stesso testo può mostrare idee e tecniche di scrittura diverse.

Un indispensabile presupposto è che i mentor text siano modelli imitabili in quanto gli studenti dalla loro lettura debbono non soltanto trarre ispirazione, ma anche essere consapevoli di poter scrivere anche loro in quel modo. Può essere utile che la scelta dei mentor text non sia necessariamente rivolta all'uso di grandi autori o scrittori famosi, può trattarsi anche di un testo appositamente scritto dal docente per la sua classe al fine di sottoporlo come modello o di testi scritti da altri studenti.

È evidente che ogni docente sceglierà i mentor text a seconda dei suoi gusti di lettore e di scrittore domandandosi se realmente quel testo possa essere fonte di ispirazione o modello per i suoi studenti.

---

<sup>171</sup> L'immersione si ha ogni qual volta si mettono i ragazzi di fronte a testi multimediali su un medesimo argomento o genere letterario o tecnica di scrittura. Attraverso l'immersione i ragazzi imparano a familiarizzare con i testi o con il problema che poniamo loro. È una fase molto importante che va accompagnata e guidata dal docente attraverso tecniche euristiche e strumenti ermeneutici. Grazie all'immersione si può ricostruire insieme alla classe: caratteristiche del genere letterario, diversità di punti di vista su un argomento, contenuti dell'argomento e diverse modalità di realizzazione.

<sup>172</sup> Come dice il termine "mentor" (da Mentore, il personaggio dell'Odissea a cui Ulisse aveva affidato la cura del figlio Telemaco), il Mentor text è un testo guida, un "amico affidabile" che nel laboratorio del WRW insegna e aiuta a scrivere imitando. D'altra parte, se è vero che anche gli scrittori imparano con l'emulazione, a maggior ragione, i ragazzi devono avere la possibilità di "copiare" dai grandi.

<sup>173</sup> Atwell, *In the middle*, 2015 p. 315

<sup>174</sup> G. Heard, *Awakening the heart: exploring poetry in elementary and middle school*, Heinemann, Portsmouth (NH) 1988, p. 55

L'importante è che autori, linguaggi, generi e idee siano vari in quanto maggiore è il numero di stili, generi e strutture linguistiche con cui gli studenti si confrontano, maggiore sarà la sperimentazione di diverse forme di scrittura e l'utilizzo delle varie tecniche che sottostanno all'acquisizione delle stesse.

Il mentor text deve, quindi, come affermato da E. Golinelli e S. Minuto nel testo *Amano leggere, sanno scrivere*, assolvere a tante funzioni come ad esempio:

- Essere un testo che gli studenti possano studiare ed imitare;
- Servire come esempio alla comunità di scrittori della classe per studiare caratteristiche, generi, tecniche o altri aspetti della scrittura;
- Aiutare gli studenti a immaginare che tipo di scrittore vorrebbero diventare;
- Rappresentare una sorta di allenatore di compagno di scrittura per gli studenti;
- Mostrare agli studenti scrittori come scrivere bene e in modo efficace <sup>175</sup>.

L'utilizzo dei mentor text è possibile sia durante *l'immersione* che durante la *Minilesson*; durante l'immersione in un genere o in un tema sarà il docente a proporre albi, racconti, brani, articoli adatti ad aiutare lo studente a calarsi nell'argomento prescelto e ad individuare le caratteristiche di una tematica o di un genere. I mentor text trovano anche una giusta collocazione durante la fase di coinvolgimento attivo della Minilesson

quando il docente intende mostrare una specifica tecnica di scrittura che lo studente può applicare subito (coinvolgimento attivo) e può tenere a mente per tutti i successivi testi che vorrà scrivere in seguito<sup>176</sup>.

Alla fine dell'immersione gli studenti saranno in grado, anche attraverso l'attività di **modeling**<sup>177</sup> da parte dell'insegnante, di stilare un elenco con le principali caratteristiche del genere esaminato. A questo punto avranno appreso quali elementi non dovranno mancare nei testi che produrranno.

---

<sup>175</sup> E. Golinelli, S. Minuto, *Amano leggere...*, op., p.78

<sup>176</sup> E. Golinelli, S. Minuto, *Amano leggere...*, op. cit., p.78

<sup>177</sup> Il termine "modeling" è utilizzato in diversi campi, oggi: non solo quello della didattica. Esso fu coniato da Albert Bandura per indicare una modalità di apprendimento che si basa sull'osservazione di un modello e la riproduzione del suo comportamento. Jenny Poletti Riz in "Scrittori si diventa" spiega che "nel laboratorio rivestono a questo proposito un ruolo importante i testi modello..." (pag. 138). I maestri americani sostengono che "mostrare modelli" sia uno degli strumenti più efficaci per la scrittura dei bambini. L'insegnante deve proporre in classe testi modello, che mostrino una scrittura di qualità e al tempo stesso incoraggino i bambini e li facciano sentire capaci di scrivere. Non solo modelli presi dalla letteratura per l'infanzia, ma anche modelli preparati appositamente dall'insegnante.

All'interno del laboratorio di scrittura WRW, come già detto, la forma di produzione privilegiata è la scrittura libera: ogni studente decide autonomamente l'argomento e progetta dall'inizio alla fine il percorso che lo condurrà attraverso le varie fasi alla completa stesura. La scrittura su traccia, pur non essendo la forma di scrittura più frequente all'interno del laboratorio, acquista un senso diverso, infatti viene proposta periodicamente, dopo aver preparato con apposite minilezioni gli studenti, in modo che possano esercitarsi con un'altra modalità che, probabilmente, potranno incontrare in altri ordini di scuola o anche nella vita. Può essere utilizzata per valutare determinate acquisizioni di strategie specifiche legate a varie tipologie di testi, oppure per creare testi da confrontare nel percorso di studio dell'alunno.

L'utilizzo dei mentor non serve solo a definire le peculiarità di un genere poiché gli studenti dovranno acquisire la capacità di reagire al testo, facendo così un'esperienza completa, una vera e propria immersione in quel genere testuale.

Dopo avere immerso gli studenti nei mentor, e seguendo le fasi del processo di scrittura, si passa alla pre-scrittura nella quale si utilizzano degli **attivatori**<sup>178</sup> per esplorare i "territori di scrittura" di ciascuno.<sup>179</sup> Si tratta di organizzatori grafici, liste, *quickwrite*<sup>180</sup> (scritture lampo) e altri strumenti che gli alunni devono realizzare e compilare, atti a generare idee e a fornire spunti per "migliorare la fluidità nella scrittura, smuovere la creatività e costruire una sorta di banca dati di idee da utilizzare per la stesura di bozze più ampie"<sup>181</sup>.

---

<sup>178</sup> Nella fase di prescrittura, gli attivatori sono strumenti a disposizione dello studente scrittore. Sono aggregatori e produttori di idee su cui egli potrà, in seguito, ritornare per scrivere più in profondità, analizzando quindi i suoi territori di scrittura. Possono avere diverse forme anche grafiche. In tal modo funzionano come organizzatori e catalogatori di idee. Un potente tipo di attivatore sono, ad esempio, le liste. Non devono essere per forza completati, ma suggeriti. Di solito trovano posto nel taccuino dello scrittore/lettore.

<sup>179</sup> Ibidem pag. 78

<sup>180</sup> Questo termine può essere tradotto con "lampi di scrittura". Dopo la minilesson si può prevedere uno spazio di dieci minuti in cui si chiede agli studenti di scrivere sul loro taccuino rispondendo a una sollecitazione del docente. Gli alunni non devono preoccuparsi di eventuali errori: devono solo scrivere senza smettere per tutto il tempo stabilito. Ad esempio, se l'insegnante ha spiegato che per decidere un argomento di cui scrivere esiste uno strumento molto efficace come le liste sul taccuino, durante il coinvolgimento attivo, quindi, potrebbe proporre questo quick write: "Scrivi una lista degli argomenti di cui sei appassionato e su cui possiedi conoscenze e metti un asterisco di fianco a quello che in questo momento è più presente nella tua vita o nella tua mente".

<sup>181</sup> J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, Trento, Erikson, 2017, p. 41



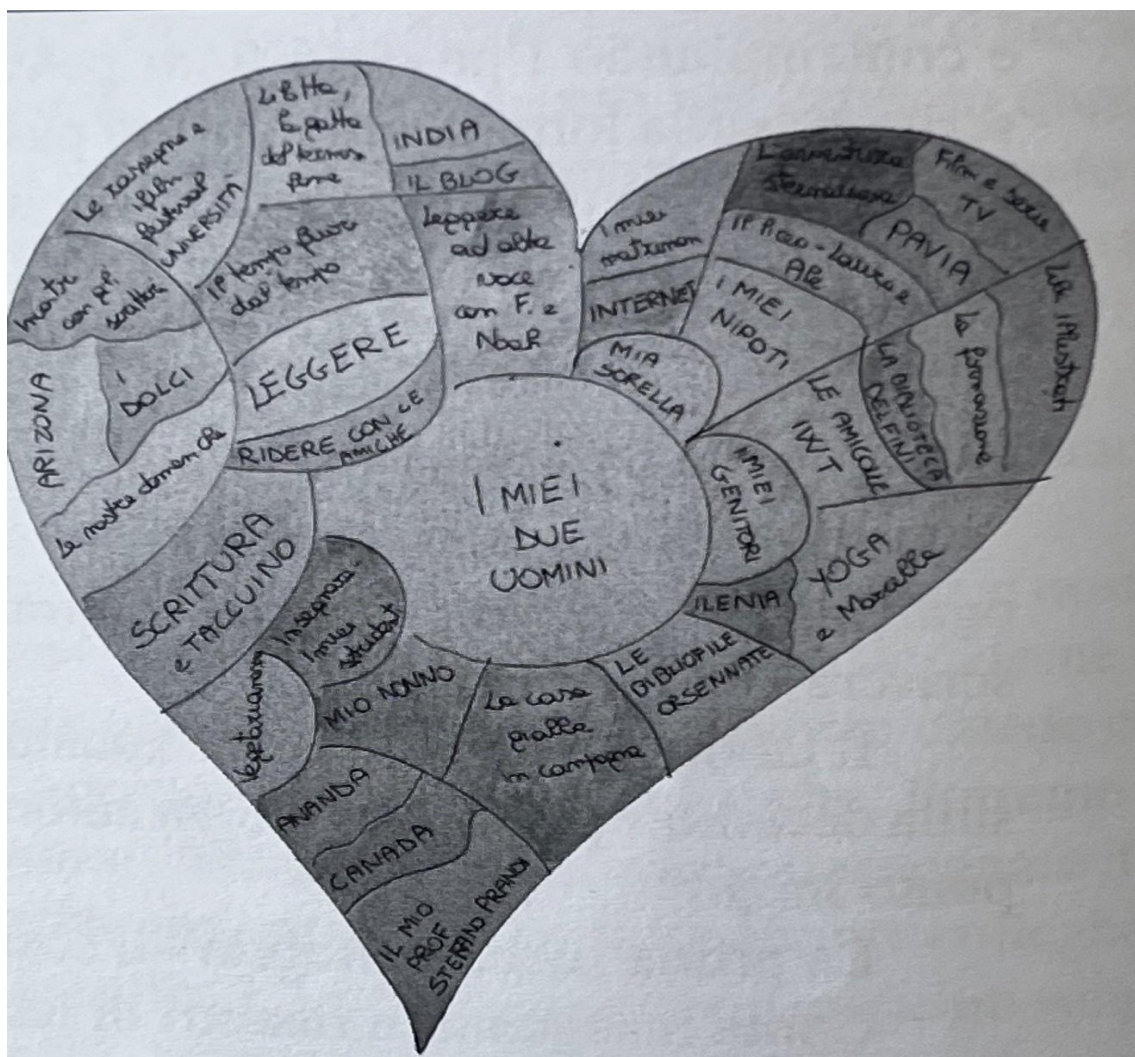
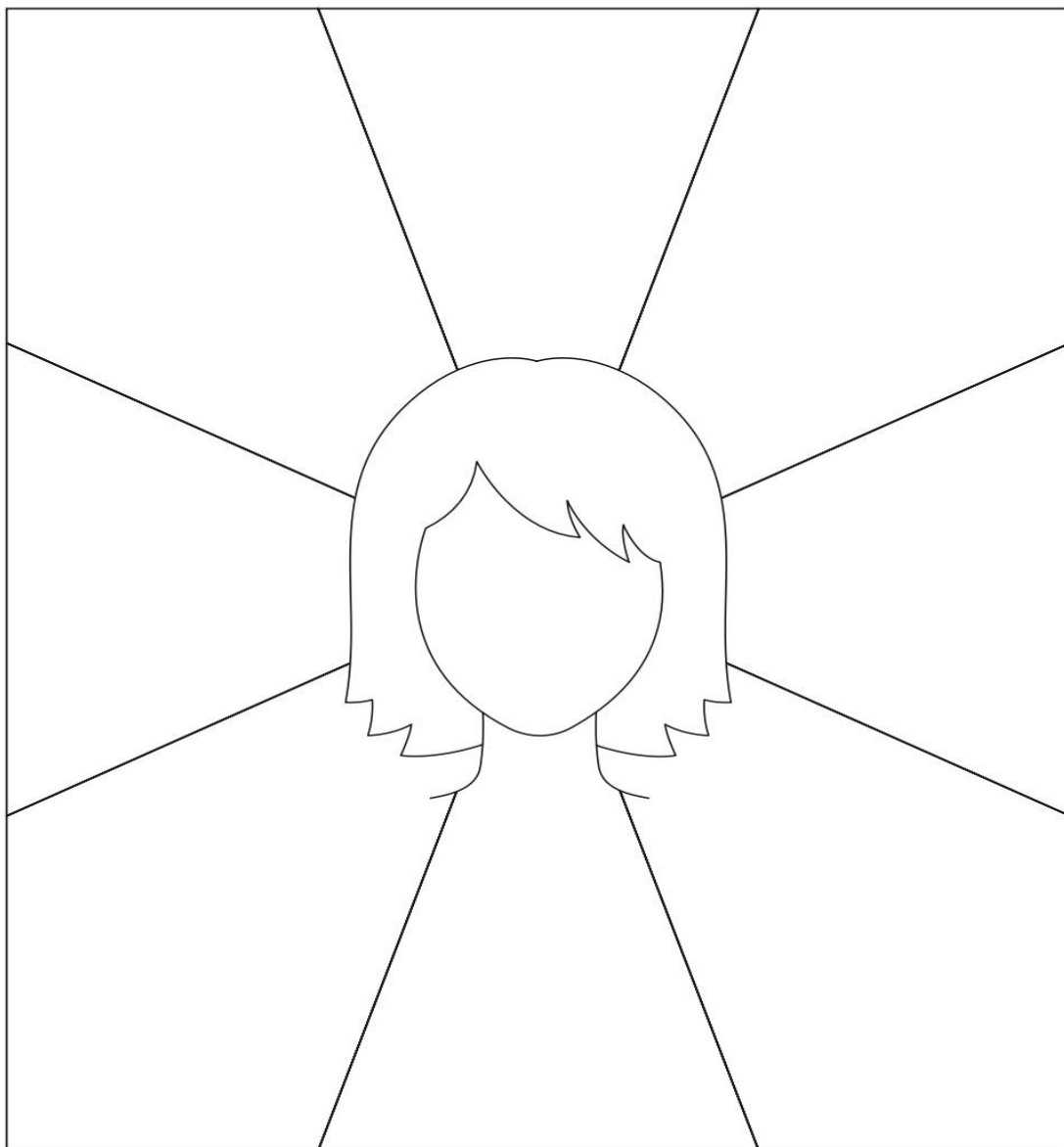


Figura 20. Attivatore: la mappa del cuore

## 8 X 1 = OTTO AGGETTIVI CHE DICONO CHI SONO



NOME COGNOME \_\_\_\_\_  
CLASSE \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_



Figura 21. Attivatore per il genere autobiografico

Sempre nella fase della prescrizione gli alunni impareranno tecniche per organizzare il testo che vogliono scrivere: storyboard illustrati, liste di argomenti da trattare in un pezzo, scalette.

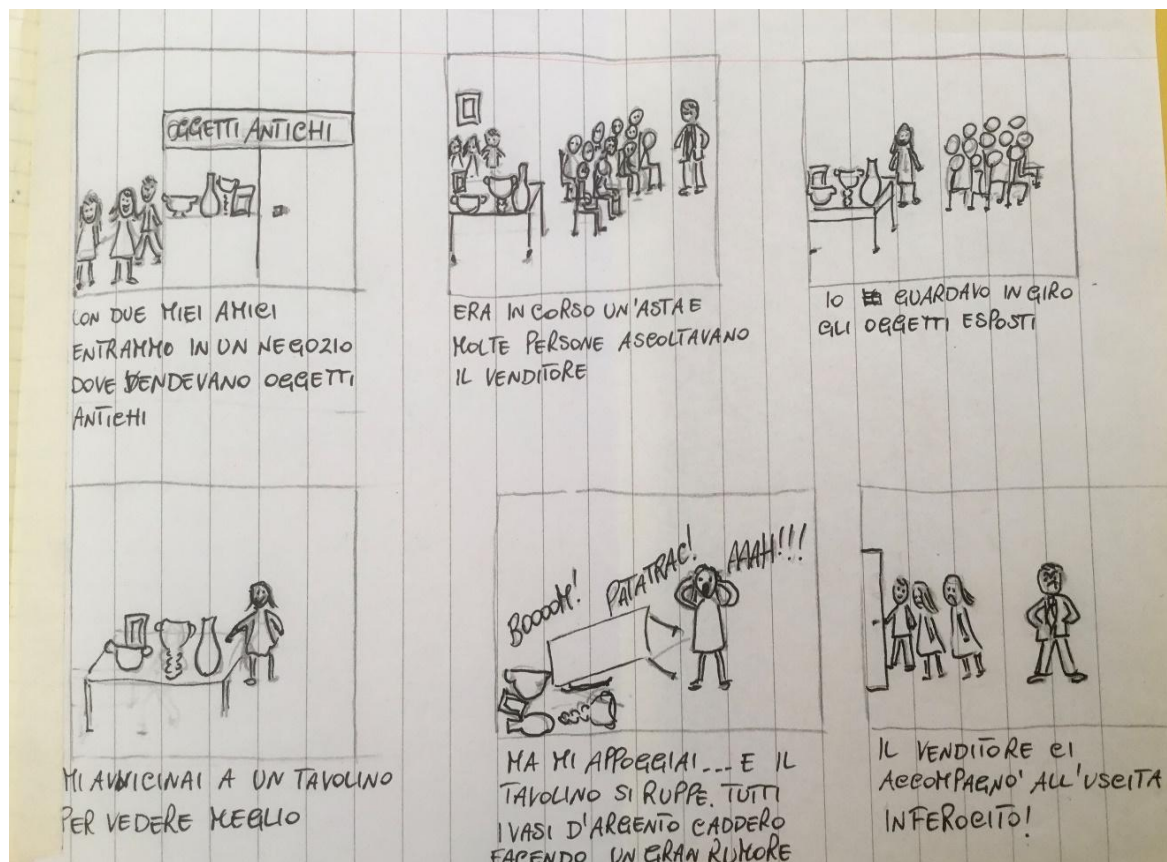


Figura 22. Esempio di stryboard

La fase successiva corrisponde alla scrittura delle bozze. Nel laboratorio si segue un autentico processo di scrittura, tant'è vero che non si parla più di brutta e bella copia, ma della stesura di varie bozze, tante quante gli studenti ritengono necessario scriverne per arrivare ad un pezzo finito. Man mano che gli studenti producono le loro bozze, infatti, devono **revisinare** il testo apportando le modifiche che scaturiscono dall'apprendimento di nuove tecniche e strategie acquisite durante le *minilesson*. Da questo tipo di lavoro gli studenti imparano che la scrittura non è un gesto istintivo, che il testo può essere migliorato e che per farlo occorre sperimentare tecniche specifiche. Da ciò si deduce che scrittura e revisione non sono due momenti necessariamente successivi ma si alternano durante la costruzione del pezzo.



Se la revisione attiene soprattutto ai contenuti e all'organizzazione del testo, è invece nella fase dell'**editing** che gli studenti si concentrano prevalentemente sulla correttezza del testo. Questo significa che il compito del docente non è di intervenire e correggere durante il processo di scrittura, ma piuttosto di guidare gli studenti a riflettere sulla lingua e ad utilizzarla nel modo più adeguato e corretto possibile. E non solo, l'insegnante stimola lo studente anche a fare emergere il suo stile.

L'ultima fase del processo di scrittura è quello della **pubblicazione** che consiste nella redazione finale in bella copia o al computer; a questo punto può essere consegnato al docente, può essere pubblicato nel blog di scrittura della classe o eventualmente inviato ad un concorso letterario.

A seguire un'efficace grafica sul flusso di lavoro nel laboratorio di scrittura.<sup>182</sup>



Figura 23. Il flusso di lavoro nel laboratorio di scrittura

<sup>182</sup> Golinelli, S. Minuto, *Amano leggere... op. cit.*, p.46

## 10.7 L'organizzazione del laboratorio di lettura

Come abbiamo detto precedentemente, nel Reading Workshop due sono le modalità principali per portare avanti l'educazione alla lettura: la lettura ad alta voce e la lettura individuale.

Nel laboratorio la lettura ad alta voce è un pilastro imprescindibile che comporta una pianificazione e preparazione accurata da parte del docente: è necessaria una riflessione approfondita su quale lettura sia la più adatta alla classe. Va da sé che l'insegnante deve essere un lettore, conoscitore della letteratura per ragazzi. È opportuno precisare che la lettura ad alta voce è condotta dal docente mentre gli studenti ascoltano senza avere il libro davanti. Nello scegliere il libro da proporre l'insegnante deve tenere conto del gusto e della sensibilità dei suoi allievi e dei diversi livelli di abilità e di competenza di ciascuno di essi, nonché della capacità di "resistenza" ai tempi di lettura. Tra tutti questi elementi deve trovare un punto di equilibrio. Allo stesso tempo deve prepararsi in maniera puntuale per leggere ad alta voce: curare il tono, le pause, il ritmo e la gestualità per offrire alla classe una prima pista interpretativa. Una buona tecnica di lettura sarà così inclusiva: renderà più facile ciò che per alcuni può essere complesso e stimolerà la discussione nella comunità.

Ma nello specifico, cioè nella lettura, esattamente cosa si intende per inclusività? Come abbiamo già detto, una buona pratica di lettura ad alta voce passa attraverso la capacità del docente di trovare un punto di equilibrio che concili i diversi livelli di competenza degli alunni, la loro maggiore o minore predisposizione per la lettura, il grado di resistenza dell'attenzione, la capacità di concentrazione, il diverso interesse.

È una pratica comune nella scuola suddividere gli alunni di una classe in fasce di livello, a seconda delle competenze da ciascuno possedute e acquisite negli anni e negli ordini di scuola precedenti. Riguardo alla lettura, ci saranno alunni che possiedono una predisposizione naturale, uno slancio, una potenzialità; alcuni saranno allenati alla lettura, già educati a praticarla in modo abituale sia a casa che a scuola. In questi casi, compito dell'insegnante sarà quello di valorizzare e sostenere questa attitudine. Molti alunni, invece, l'avranno praticata a scuola in maniera limitata, leggendo solo brani antologici estrapolati da romanzi o racconti, vivendo la lettura solo come compito e non avendola mai sperimentata come attività piacevole; alcuni di loro raramente o addirittura mai avranno affrontato la lettura di un libro per intero. All'interno di una classe è usuale trovare tutti insieme alunni con esperienze molto diverse nell'ambito della lettura.

L'insegnante deve porsi come traguardo quello di rendere gli alunni "lettori per la vita", ma è evidente che non tutti gli allievi possiedono le stesse competenze di base e che non tutti raggiungeranno gli stessi livelli.

Come dice Alice Bigli nel suo saggio *Leggere piano, forte, fortissimo. Come allenare alla lettura ragazzi e ragazze*, bisogna “accogliere, accanto al tema del piacere, la questione della fatica e dunque provare a pensare al piacere come a un obiettivo, e non sempre come al punto di partenza”<sup>183</sup>. È necessario quindi, continua la Bigli, andare “alla ricerca delle strade che possono far sì che la percezione del piacere cresca, quella della fatica diminuisca, fino a far prevalere il primo sulla seconda.”<sup>184</sup> Una delle strade che il metodo WRW ritiene fondamentale è proprio la lettura ad alta voce.

Il concetto di “fatica” della lettura è, dunque, sempre da tenere presente, e riguarda sia i momenti iniziali della fase di apprendimento, sia l'esperienza di ragazzi già più grandi, per i quali leggere è ancora soprattutto un atto faticoso a causa di una scarsa pratica o, a volte, per la presenza di disturbi dell'apprendimento di vario tipo. La fatica di leggere ha, però, una spiegazione nelle neuroscienze. Dice Aiden Chambers, narratore ed esperto di educazione alla lettura: “Noi non siamo biologicamente programmati per essere dei lettori. La lettura e la scrittura sono invenzioni umane, sono sovrastrutture create dall'uomo, e il nostro cervello ha impiegato migliaia di anni per svilupparsi in questa direzione. Per questo, il cervello di ogni individuo deve ripercorrere l'intero processo di apprendimento.”<sup>185</sup>

“La lettura è uno dei processi più complessi che il nostro cervello possa compiere”<sup>186</sup> ed è per questo che la lettura ad alta voce è fondamentale per aiutare i bambini a diventare lettori e va praticata non soltanto, come si può pensare, nelle fasi iniziali, cioè nel periodo dell'apprendimento della lettura. Secondo Chambers essa “ha un tale valore, e l'apprendimento della lettura è un processo talmente lungo e complesso che, è necessario leggere ad alta voce lungo tutto il percorso scolastico”<sup>187</sup> in modo da aiutare i ragazzi a superare le difficoltà, a imparare dall'insegnante come si fa e a poter scoprire la piacevolezza della lettura, mettendo da parte la fatica di leggere.

Leggere ad alta voce per gli alunni è un'occasione fondamentale per rendere evidenti sia i flussi di pensiero che le reazioni emotive scaturite dalla lettura, ossia ciò che avviene nella mente di un lettore alle prese con un testo ricco e stimolante. Al contempo, l'insegnante offrirà strategie di comprensione che gli alunni potranno utilizzare nella lettura individuale.

La lettura ad alta voce, come già accennato, andrà preparata con cura, per offrire agli alunni una prima pista interpretativa, modulando tono e ritmo, facendo pause, usando la gestualità. Adottando alcuni

---

<sup>183</sup> Alice Bigli, *Leggere piano, forte, fortissimo. Come allenare alla lettura ragazzi e ragazze*, Milano, Mondadori, 2023 pp.16-17

<sup>184</sup> Idem

<sup>185</sup> Aiden Chambers, *Il lettore infinito*, Modena, Equilibri, 2015, p. 84

<sup>186</sup> Idem, p. 85

<sup>187</sup> Idem, p. 74

semplici accorgimenti il docente renderà accessibile a tutti la lettura, ad esempio “riformulando passaggi complessi con l'uso di un lessico più semplice, esemplificando, aiutandosi con la voce e la gestualità”<sup>188</sup>.

Uno degli elementi da considerare nella scelta del libro è che questo deve essere polisemico:

deve presentare diversi livelli di significato, spingere i lettori ad interrogarsi e ad aprire discussioni interessanti e significative sulla storia, sui personaggi e sulle loro scelte, sulle connessioni tra la vicenda e la vita di chi legge <sup>189</sup>.

Il cuore del laboratorio di lettura è la biblioteca di classe nella quale i libri sono sempre accessibili da parte degli alunni e sempre visibili. Infatti, uno dei capisaldi del metodo WRW che mira a far approdare la maggior parte dei ragazzi al mondo della lettura è l'ambiente di lettura, dove la biblioteca di classe non può mancare. La biblioteca dovrà essere collocata all'interno dell'aula scolastica, basteranno dei semplici scaffali sui quali tutti i libri siano ben visibili per far sì che i ragazzi siano sempre a contatto con i libri, li possano toccare e visionare. È anche fondamentale che siano gli stessi studenti ad organizzare la biblioteca di classe sin dall'inizio dell'anno scolastico dopo aver concordato con il docente e tra di loro le modalità e i criteri per la realizzazione e il successivo utilizzo. Le caratteristiche della biblioteca devono essere anche la varietà e la ricchezza: deve contenere non meno di due o tre libri per alunno e i libri devono appartenere a vari generi (raccolte di poesie, albi illustrati, fumetti e graphic novel, testi e riviste di divulgazione). La varietà deve riguardare anche il loro livello di difficoltà poiché anche in questo caso bisogna tenere presente la diversa competenza degli alunni.

Molte scuole sono dotate di biblioteche di Istituto ricche e aggiornate: si tratta di scuole fortunate in cui l'educazione alla lettura è considerata un elemento fondamentale del curriculum. Purtroppo non sempre le scuole ne dispongono. A prescindere dalla presenza o meno di una biblioteca di istituto, la biblioteca di classe rimane comunque un elemento fondamentale se si vuole effettivamente basare il proprio insegnamento sull'educazione alla lettura. La biblioteca di classe, infatti, consente un contatto continuo tra gli alunni e i libri stessi. Per formare la biblioteca di classe il docente può attingere contemporaneamente a più risorse: può ricorrere al prestito annuale alla biblioteca di istituto o comunale, può organizzare l'acquisto di libri usati, può ricorrere ad un *crowdfunding*, o, come nel caso

---

<sup>188</sup> Cavadini-De Martin-Pianigiani, *Leggere, comprendere, condividere*, Milano-Torino, Pearson, 2021, p. 14

<sup>189</sup> L. Cavadini, L. De Martin, A. Pianigiani, *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2021, p.15

dell'insegnante nella cui classe ho effettuato l'osservazione, attingere alla biblioteca personale del docente costruita sfruttando il bonus messo a disposizione degli insegnanti dal MIUR.<sup>190</sup>

Il docente dovrà essere in grado di consigliare a ciascun alunno il libro giusto, ma deve anche guidare gli alunni ad una scelta autonoma e anche a consigliarsi l'uno con l'altro. In classe i ragazzi leggeranno individualmente il libro scelto per più di un'ora a settimana mentre la lettura a casa per almeno trenta minuti sarà il compito ricorrente.

Durante la lettura gli studenti scriveranno delle annotazioni sul loro quaderno o taccuino. All'inizio l'insegnante fornisce domande-guida e tracce di analisi; successivamente gli studenti acquisiranno autonomia sapendo fare riferimento alle diverse minilesson.

Punto di arrivo di questo lavoro sarà l'incontro con i classici. Gli studenti saranno già in grado di darne una lettura attiva. Non si limiteranno a parafrasare il testo o a conoscere la biografia dell'autore, ma analogamente a quanto facevano già con gli altri testi, entreranno in contatto profondo con la scrittura e le storie dei grandi autori. Per avvicinare gli studenti al piacere della lettura dei classici si potrà anche ricorrere interamente o alternandoli a riscritture di buona qualità.

Anche per la lettura vengono assegnati compiti di realtà: *booktalk*<sup>191</sup> nelle quali gli alunni possono presentare i libri letti ai compagni con modalità che l'insegnante avrà avuto cura di indicare usando anche strumenti tecnologici; recensioni che gli alunni scriveranno e potranno pubblicare su siti o blog a tema.

---

<sup>190</sup> La legge 13 luglio 2015, n. 107, con uno specifico provvedimento, ha introdotto la carta del docente, ossia una card elettronica per l'aggiornamento e la formazione dei docenti con la quale è possibile procedere all'acquisto anche di libri per un importo annuo di max 500 euro.

<sup>191</sup> In pochi minuti, l'insegnante o un alunno presentano alla classe un libro, raccontando la trama, senza svelare troppi dettagli, le caratteristiche del protagonista, curiosità sull'autore o sul libro stesso, citazioni ecc. Il tutto allo scopo di invogliare alla lettura gli ascoltatori.

	<b>COSA FA IL DOCENTE</b>	<b>COSA FA LO STUDENTE-LETTORE</b>
<b>LETTURA CORALE E MINILESSON</b> (10-15 min. max)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge ad alta voce</li> <li>• Con il suo esempio riflette e avvia la discussione sul testo indicando come approcciarsi alla lettura del testo</li> <li>• Fornisce indicazioni pratiche sul laboratorio di lettura, routine e procedure, tecniche e strategie di lettura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ascolta attentamente la lettura del docente senza fare domande</li> <li>• Prende appunti e annota sul quaderno o sul taccuino del lettore i contenuti della minilesson.</li> <li>• Annota, sperimenta e/o mette in pratica subito sul taccuino o sul quaderno la tecnica/strategia di lettura illustrata</li> </ul>
<b>MATERIALE</b>	Quaderno ad anelli sezione di lettura e/o il taccuino del lettore.  Ogni docente può scegliere lo strumento che trova più adatto ai suoi studenti, ma si consiglia di raccogliere le minilesson in un quaderno in modo che siano sempre a disposizione dello studente lettore e utilizzare il taccuino per le strategie, riflessioni e annotazioni di lettura.	
	<b>COSA FA IL DOCENTE</b>	<b>COSA FA LO STUDENTE-LETTORE</b>
<b>LETTURA INDIVIDUALE</b> (40 min. circa) Oppure <b>LETTURA COLLETTIVA</b> (per esempio, romanzi, articoli di giornale, racconti, albi illustrati)	<b>LETTURA COLLETTIVA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge ad alta voce e avvia la discussione</li> </ul>	<b>LETTURA INDIVIDUALE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legge in autonomia</li> <li>• Mentre legge sperimenta e applica tecniche e strategie di lettura apprese</li> <li>• Annota sul taccuino del lettore</li> </ul> <b>LETTURA COLLETTIVA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ascolta in modo attivo il docente che legge</li> </ul>
<b>MATERIALE</b>	Il taccuino del lettore <a href="#">Il libro</a> e il taccuino del lettore	
	<b>COSA FA IL DOCENTE</b>	<b>COSA FA LO STUDENTE-LETTORE</b>
<b>CONDIVISIONE</b> (10 min. circa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si scambiano considerazioni su quanto letto</li> <li>• Docente e studenti lettori condividono le loro impressioni, connessioni, domande, annotazioni</li> </ul>	
<b>MATERIALE</b>	Il taccuino del lettore Il libro e il taccuino del lettore	

Figura 24. Cosa succede durante il laboratorio di lettura

Anche in questo caso, mi pare opportuno specificare, che la tabella esemplifica e schematizza una serie di pratiche che nel quotidiano mi sono apparse durante l'osservazione affatto rigide e antinaturali, proprio perché garantiscono libertà sia nella scelta che nelle modalità di conduzione della lettura stessa. Anche

in questo caso deve essere cura del docente trovare il giusto punto di equilibrio tra la libertà dell'alunno e la necessità di raggiungere degli obiettivi e di acquisire delle competenze.

Il docente deve avere piena consapevolezza del suo ruolo di educatore alla lettura e non di promotore, compito che attiene ad altre professioni.

## 10.8 Valutazione e consulenze nel WRW

Nel metodo tradizionale il momento valutativo dei testi degli studenti avviene alla fine della produzione e dopo la consegna del compito all'insegnante. Possiamo affermare, dunque, che ciò che si valuta è senz'altro il prodotto. Nel WRW, invece, la valutazione è decisamente focalizzata sul processo. In considerazione di ciò grande importanza assumono le **consulenze** che consistono in un momento di insegnamento individualizzato durante la pratica attiva da parte dello studente. L'insegnante assume il ruolo di

allenatore che...pone al centro lo studente con la sua realtà e il suo mondo, sostenendone la vera voce poiché si trova accanto a lui per ascoltare, fornire suggerimenti e consigli, ma lasciando a lui la scelta e l'ultima decisione<sup>192</sup>.

Durante la consulenza il docente non offre risposte, ma propone strategie e strumenti che lo studente non utilizzerà necessariamente in quel momento ma anche in futuro.<sup>193</sup> Si tratta di costruire un prezioso momento in cui il rapporto è di uno a uno e che, pertanto, costituisce una situazione di ascolto attento e totale delle esigenze dello studente. Non più un insegnante con la penna rossa che corregge errori ma un dialogo costruttivo tra due interlocutori che esprimono ambedue il loro punto di vista. Oltre a ciò, l'insegnante deve tenere conto del reale significato della parola valutazione che è dare valore. Ecco perché la consulenza sarà efficace se l'insegnante riuscirà a valorizzare ciò che l'alunno sa fare guidandolo a trovare la strada per fare ancora meglio.

Le consulenze rispettano una struttura precisa e possono avvenire in un qualsiasi momento del processo di scrittura, vertendo su minilesson adeguate alle diverse fasi. Il docente deve programmare non più di cinque consulenze per ciascuna sessione al fine di garantire la giusta attenzione a ciascuno studente. Alla base di ciò è necessario che la regola del silenzio durante la pratica attiva e le consulenze sia condivisa e rispettata da tutti all'interno della classe.

Quello che segue è uno schema che esemplifica l'organizzazione di una consulenza e ciò che devono fare il docente e lo studente.

---

<sup>192</sup> E. Golinelli, S. Minuto, *Amano leggere e...*, op. cit., p. 80

<sup>193</sup> J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, Trento, Erikson, 2017, p. 186



FASE	COSA FA IL DOCENTE	COSA FA LO STUDENTE
ANALISI	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fa il punto della situazione insieme allo studente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descrive lo stato dei lavori al docente</li> <li>▪ Risponde alle domande guida per concentrarsi meglio sui suoi obiettivi e intenti</li> </ul>
	<p>Per iniziare</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A cosa lavori oggi?</li> <li>▪ Come posso esserti utile?</li> </ul> <p>Per mantenere il focus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cosa intendi dire?</li> <li>▪ Qual è la tua parte preferita?</li> <li>▪ Puoi dirmi qualcosa in più su...</li> <li>▪ Come sta andando?</li> <li>▪ Su quale parte ti serve aiuto?</li> <li>▪ Non ho ben chiaro cosa vuoi dirmi a questo punto</li> </ul>	
FEEDBACK	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sottolinea un aspetto positivo del lavoro dello studente</li> <li>● Stimola la motivazione ed esorta l'alunno a continuare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ascolta il feedback</li> <li>▪ Fa domande per capire meglio in quali aspetti tecnici è migliorato o è riuscito a raggiungere buoni risultati</li> </ul>
	<p>Per complimentarsi e porre attenzione al contenuto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Vorrei farti un complimento</li> <li>● Noto come sei riuscito a...</li> <li>● Vedo che stai riuscendo a...</li> <li>● Questo punto è molto coinvolgente</li> <li>● Questa parte mi fa emozionare e mi fa sentire...</li> <li>● Mi fa piacere/mi dispiace leggere che tu...</li> </ul>	

INSEGNAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si focalizza su un aspetto alla volta e ben preciso</li> <li>• Guida lo studente alla ricerca di una strategia già nota e utile al contesto</li> <li>• Suggerisce una strategia già conosciuta o ne trasmette una nuova adatta allo studente scrittore</li> <li>• Fornisce un esempio</li> <li>• Invita lo studente a provare ad applicare la strategia appresa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ascolta l'insegnamento</li> <li>• E' disponibile ad accogliere il suggerimento/insegnamento</li> <li>• Rivolge al docente domande per verificare di aver capito</li> <li>• Si mette alla prova con la strategia appresa</li> </ul>
	<p>Esempi di strategie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Non riesci a trovare argomenti sufficienti? Proviamo a fare un brainstorming</li> <li>• Ora prova a chiudere gli occhi e immagina cosa pensa il tuo personaggio</li> <li>• Il personaggio non è abbastanza realistico? Prova a cambiare il punto di vista</li> <li>• Qui c'è bisogno di dare una svolta, far accadere qualcosa: pensa alla trama di un libro che conosci</li> <li>• In questa poesia prova ad andare a capo in modo diverso</li> <li>• Prova ad inserire/aggiungere dei dettagli sensoriali</li> </ul>	
LINK	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riprende o riassume la strategia</li> <li>• Ricorda e consiglia di archiviare la nuova strategia appresa per poterla applicare anche in altri contesti</li> <li>• Annota la consulenza per la valutazione formativa successiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflette attentamente sulla strategia appresa e archivia nel proprio quadernone</li> </ul>

Figura 25. Le fasi della consulenza

Le consulenze possono avvenire anche tra pari. Infatti “un alunno può chiedere aiuto ad un suo compagno per risolvere un problema di scrittura o per trovare risposta ad un dubbio o consigli per migliorare il proprio pezzo”<sup>194</sup>. Anche in questo caso la consulenza deve essere organizzata come un dialogo ben strutturato, deve essere autorizzata dal docente e gli studenti devono tenerne traccia. Focalizzando l'attenzione sulla valutazione nel WRW si può dire che:

- Valutare non è semplicemente assegnare un voto: l'insegnante deve offrire commenti, strategie e tecniche per permettere all'alunno di crescere;

<sup>194</sup> E. Golinelli, S. Minuto, *Amano*, cit., p. 84

- La valutazione non è solo sommativa e, quindi, non riguarda solo la fine di un percorso: è decisamente più utile ed efficace se arriva *in itinere* cioè nel momento in cui si sta affrontando il compito;
- È più importante valutare il processo che il prodotto e insegnare agli studenti a valutare il loro processo di scrittura.

Ai fini della valutazione e dell'autovalutazione di un testo scritto è utile rendere gli alunni consapevoli su quali siano le qualità della buona scrittura e su quale aspetto (idee, organizzazione, lessico, voce dello scrittore, convenzioni), di volta in volta, l'insegnante chiederà loro di soffermarsi durante il lavoro di scrittura.

Per valutare i docenti possono servirsi di diversi strumenti: *rublist* (semplici checklist costruite come una tabella a doppia entrata in cui si specificano i criteri di valutazione e le caratteristiche o azioni specifiche richieste; in alto vi è un punteggio per ciascun livello), rubriche di valutazione, griglie. Gli stessi studenti partecipano alla costruzione degli strumenti di valutazione.

**Checklist di autovalutazione – La partecipazione al laboratorio di scrittura**





	Non ancora 	Così così 	Piuttosto bene 	Perfetto 
<p><i>Scrittura in classe</i> Scrivo per tutto il tempo in classe nel momento della scrittura autonoma, utilizzando strumenti del laboratorio e tecniche proposte nelle minilezioni</p>				
<p><i>Scrittura: obiettivi e regole</i> Produco la quantità settimanale di bozze assegnate e inserisco i testi finiti nella cartellina apposita</p>				
<p><i>Materiali</i> Il mio raccoglitore è ordinato e sono ben chiare le suddivisioni; la cartellina dei testi completati è ordinata e contiene il modulo di registrazione dei testi finiti. Conservo con cura il materiale (fotocopie) fornito dall'insegnante. Porto sempre con me il taccuino</p>				
<p><i>Minilezioni</i> Appena entra la prof. ho già pronto il materiale di lavoro e aspetto in silenzio l'inizio della lezione. Sono attento e prendo appunti mentre la prof. spiega. Lavoro in modo costruttivo in coppia, a piccoli gruppi o con il gruppo classe nel momento del coinvolgimento attivo</p>				

Figura 26. Esempio di rubrica di autovalutazione tratta da J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, Trento, Erickson, 2017, p. 198

Nel laboratorio di lettura, ovviamente, la valutazione si basa sugli stessi criteri e sugli stessi principi. Ma quali sono gli elementi che nel laboratorio di lettura si valutano? Innanzitutto, la partecipazione, la capacità di organizzazione, l'accuratezza delle annotazioni sul quaderno o sul taccuino, il rispetto delle regole e della routine, l'applicazione delle strategie illustrate, il tempo e l'impegno dedicati alla lettura. Compiti ricorrenti nel laboratorio di lettura ai fini della valutazione sono le recensioni che consentono di valutare la comprensione, la capacità di effettuare inferenze e stabilire connessioni. Durante la lettura individuale allo stesso modo che nella pratica attiva del laboratorio di scrittura il docente effettuerà le consulenze con le stesse modalità già descritte.

## 10.9 Il taccuino

Lo strumento più originale utilizzato nel laboratorio è il taccuino dello scrittore e del lettore, un luogo dove raccogliere idee, spunti, riflessioni, appunti; in esso gli studenti possono sperimentare in libertà, provare tecniche, riflettere sulla scrittura e sulla lettura. Attraverso l'uso del taccuino gli studenti miglioreranno la *fluency* e costruiranno l'abitudine di scrivere anche fuori da scuola con maggiore autonomia. Possono pure pianificare la loro vita da lettori e il loro lavoro da scrittori. Non si tratta di un quaderno scolastico come gli altri e, certamente, non è un diario. Le annotazioni che può contenere, per esempio, sono osservazioni sul mondo circostante, liste di vario tipo, citazioni e frasi dei libri letti, ricordi, appunti sul modo di scrivere degli scrittori preferiti e così via. Le annotazioni dovranno avere alcune caratteristiche: non conterranno testi finiti, possono essere brevi, accompagnate da disegni, anche non del tutto ordinate. Di tanto in tanto, l'insegnante può decidere di ritirarlo o per dare una valutazione o semplicemente per offrire un *feedback* agli studenti. Qualora il docente decidesse di valutarlo non si soffermerà sugli aspetti formali, ma darà valore all'impegno, all'originalità, alla costanza e alla profondità di pensiero. All'interno del taccuino lo studente potrà anche riflettere sul processo di lettura e scrittura (come ho lavorato oggi nel laboratorio, cosa voglio imitare di questo scrittore, come uso la punteggiatura. Quando l'insegnante ne propone l'uso alla classe invita gli studenti a decorare il taccuino per personalizzarlo, lasciando anche in questo grande libertà proprio per far sì che ognuno di essi lo senta come uno strumento proprio e personale.

## 10.10 L'ambiente di apprendimento

Kurt Lewin, studioso e psicologo tedesco, nella sua Teoria del Campo<sup>195</sup> stabilisce che l'ambiente, avendo anch'esso una valenza, può determinare il comportamento della persona che in quell'ambiente (spazio vitale o campo psicologico o ambiente psichico), si relaziona. L'interazione tra la persona e l'ambiente determina quindi il comportamento ed il comportamento a sua volta agisce nella loro costruzione. Esiste un equilibrio tra la persona ed il suo ambiente e quando l'equilibrio è compromesso si crea una tensione volta a ristabilire l'equilibrio stesso.

La realizzazione del WRW comporta scelte necessarie per quanto riguarda l'allestimento della classe, ossia dello spazio nel quale realizzare le attività di laboratorio. È necessario rivoluzionare l'ambiente tradizionale dell'aula per allestirne uno appropriato in cui gli studenti possano imparare e sperimentare in un luogo rispondente alle esigenze di costruzione delle conoscenze e delle abilità in modo collaborativo e riflessivo.

Lo spazio, infatti, merita non soltanto molta attenzione, ma anche sforzi mirati per rendere il laboratorio più organizzato e adatto alle diverse tipologie e fasi di una sessione di lavoro. Loris Malaguzzi per avvalorare l'importanza dello spazio lo definisce "il terzo maestro".<sup>196</sup>

Per far sì che gli alunni possano lavorare singolarmente e supportarsi reciprocamente è importante che i banchi possano essere sistemati in maniera tale da passare da una sistemazione a isola, idonea al lavoro di gruppo, ad una in cui ogni studente possa lavorare singolarmente nei momenti di scrittura o di lettura individuale. Il *circle time* è un assetto da privilegiare al momento della lettura ad alta voce di romanzi e racconti, ma in particolare per la lettura di albi illustrati<sup>197</sup> e *silent book*<sup>198</sup>.

Non è necessario stravolgere l'assetto di lavoro in maniera complessa, basta creare una cornice strutturata, prevedibile e semplice in cui sviluppare la routine del laboratorio; è sufficiente buona volontà da parte del docente e capacità di essere coinvolgenti per poter realizzare le condizioni necessarie affinché una normale e qualsiasi aula scolastica si trasformi in un eccellente laboratorio.

---

<sup>195</sup> K. Lewin, F.P. Colucci (a cura di), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Bologna, Il Mulino, 2005.

<sup>196</sup> L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior, 2010, p.32

<sup>197</sup> Un albo illustrato è un libro caratterizzato dall'uso di poche parole e molte figure, caratteristiche dell'albo illustrato sono la sua brevità e il fatto di essere composto da immagini, parole e forme che interagiscono fra loro dando vita ad un linguaggio completamente nuovo.<sup>1</sup> Silvia Blezza Picherle e Luca Ganzerla scrivono che "con il termine *picturebook* (albo illustrato) il significato della storia è creato e trasmesso attraverso l'interazione delle parole e delle immagini [...] In questo libro le parti verbali e iconiche instaurano tra di loro un continuo gioco di rimandi e richiami, tanto da definire un insieme indivisibile.

<sup>198</sup> L'espressione (all'estero più frequentemente *wordless book*) fa riferimento a libri la cui narrazione si sviluppa attraverso immagini e illustrazioni senza ricorrere al testo. Si tratta di 'meraviglie mute' che superano le barriere linguistiche creando luoghi di accoglienza destinati a lettori capaci di pensarsi anche come narratori.

Inoltre, come suggerisce Frank Serafini nel volume *Around the Reading Workshop in 180 Days*, è fondamentale "far partecipare gli studenti all'allestimento della propria aula, degli spazi per il laboratorio di scrittura e di lettura e della biblioteca"<sup>199</sup>.

Si tratta di un'indicazione molto utile per iniziare il laboratorio in quanto il coinvolgimento attivo dei ragazzi nella realizzazione dell'ambiente dove lavoreranno, agevola con più facilità il processo di costruzione di una comunità di scrittori e lettori. Si realizza così quanto teorizzato da Kurt Lewin nei suoi studi creando un circolo virtuoso in cui gli studenti saranno anche invogliati a ri-progettare gli spazi in cui lavoreranno nei mesi successivi sentendosi sempre più a loro agio.

La sistemazione dell'aula prevede la distinzione in due zone, una per la lettura e una per la scrittura, ognuna con la propria funzione e con i propri materiali. È molto importante che le due zone, *Writing corner* e *Reading zone*, siano comode e che consentano ai ragazzi di muoversi senza disturbare i compagni che stanno leggendo o scrivendo.

È chiaro che nella maggior parte delle scuole italiane non sempre gli spazi sono progettati in maniera tanto flessibile da permettere la divisione dell'aula in zone dedicate. D'altra parte, è possibile attrezzare dei piccoli spazi funzionali alla conservazione dei diversi materiali (materiale di cancelleria, raccoglitori per le bozze degli studenti, cartelline per i pezzi finiti, vocabolari...). Uno spazio adeguato dovrà essere riservato alla biblioteca di classe, elemento indispensabile per il laboratorio, che deve essere dotata di almeno 3/4 libri per ogni alunno per consentire la scelta. Anche nella realizzazione della biblioteca di classe gli studenti devono avere un ruolo da protagonisti concorrendo alla scelta dei testi e organizzando criteri e modalità di esposizione e catalogazione.

Inoltre, non meno importanti sono cartelloni e infografiche che svolgono la funzione di rendere sempre visibili i momenti e le fasi più importanti del laboratorio.

---

<sup>199</sup> F. Serafini, S. Serafini Youngs, *Around the Reading Workshop in 180 Days. A Month-by-Month Guide to Effective Instruction*, Heinemann, Portsmouth (NH) 2006, p. 31

## 10.11 Le antologie con WRW

### 10.11.1 Le pubblicazioni dedicate agli insegnanti

Come si è detto precedentemente, il WRW sta avendo nell'ultimo periodo una rapida diffusione, grazie ad un impegno costante dei docenti che fanno capo al gruppo *Italian Writing Teachers*. Numerose sono le occasioni di formazione organizzate dalle scuole, dalle case editrici, ma anche dalle librerie o da associazioni dedicate alla didattica, condotte dai docenti esperti del metodo, sia in presenza che, come è diventato più comune nell'ultimo periodo, in modalità on line. Sempre di più, infatti, sono i docenti che desiderano avvicinarsi a un approccio didattico più efficace, più incentrato su esperienze pratiche di scrittura e lettura autentiche. I corsi di formazione sono sempre molto partecipati e forniscono una base di partenza per chi vuole avvicinarsi al metodo, ma costituiscono anche un valido aiuto per quei docenti che hanno già cominciato a sperimentare e vogliono perfezionare le loro conoscenze e confrontarsi su quanto propongono alle loro classi in chiave WRW.

Resta indispensabile, per tutti gli insegnanti che vogliono praticare il metodo, lo studio dei testi americani di riferimento già citati ma ancora, per la maggior parte, non disponibili in traduzione, fatta eccezione per il volume di Nancie Atwell, *The reading zone*, tradotto e pubblicato dal periodico *La Ricerca*.

Negli ultimi anni però è stata prodotta una sempre più ricca bibliografia da parte degli esperti del gruppo IWT a beneficio dei docenti, che segue la prima opera sul metodo pubblicata in Italia da Jenny Poletti Riz *Scrittori si diventa*, dedicata al laboratorio di scrittura. Si tratta di volumi con minilezioni guidate, suggerimenti e strategie per personalizzare i percorsi a misura delle classi, e dedicati a un genere testuale in particolare (autobiografico, racconto realistico...), o alle diverse attività del laboratorio di lettura.

Come si è detto precedentemente, il WRW sta avendo nell'ultimo periodo una rapida diffusione, grazie ad un impegno costante dei docenti che fanno capo al gruppo *Italian Writing Teachers*. Numerose sono le occasioni di formazione organizzate dalle scuole, dalle case editrici, ma anche dalle librerie o da associazioni dedicate alla didattica, condotte dai docenti esperti del metodo, sia in presenza che, come è diventato più comune nell'ultimo periodo, in modalità on line. Sempre di più, infatti, sono i docenti che desiderano avvicinarsi a un approccio didattico più efficace, più incentrato su esperienze pratiche di scrittura e lettura autentiche. I corsi di formazione sono sempre molto partecipati e forniscono una base di partenza per chi vuole avvicinarsi al metodo, ma costituiscono anche un valido aiuto per quei docenti che hanno già cominciato a sperimentare e vogliono perfezionare le loro conoscenze e confrontarsi su quanto propongono alle loro classi in chiave WRW.

Resta indispensabile, per tutti gli insegnanti che vogliono praticare il metodo, lo studio dei testi americani di riferimento già citati ma ancora, per la maggior parte, non disponibili in traduzione, fatta eccezione per il volume di Nancie Atwell, *The reading zone*, tradotto e pubblicato dal periodico *La Ricerca*.



Negli ultimi anni però è stata prodotta una sempre più ricca bibliografia da parte degli esperti del gruppo IWT a beneficio dei docenti, che segue la prima opera sul metodo pubblicata in Italia da Jenny Poletti Riz *Scrittori si diventa*, dedicata al laboratorio di scrittura. Si tratta di volumi con minilezioni guidate, suggerimenti e strategie per personalizzare i percorsi a misura delle classi, e dedicati a un genere testuale in particolare (autobiografico, racconto realistico...), o alle diverse attività del laboratorio di lettura.

### 10.11.2 Le antologie scolastiche

Accanto a queste nuove pubblicazioni, nell'ultimo periodo sono sempre più numerose le antologie scolastiche che inseriscono moduli sviluppati con metodo WRW.

I manuali di antologia sono organizzati sempre in più volumi: un volume principale suddiviso per generi e tipologie testuali, con altre sezioni dedicate ai temi sociali e a racconti a sfondo storico relativi ai periodi studiati nei tre anni di corso. Tutte le parti sono corredate da apparati di esercizi con domande a risposta multipla, a risposta aperta e input per la produzione scritta o la discussione; un quaderno di laboratorio, suddiviso di solito in quattro sezioni dedicate a lettura, scrittura, produzione orale e ascolto, corredate da esercizi; un volume dedicato all'epica per il primo anno della scuola secondaria di primo grado e alla letteratura italiana classica per le classi seconda e terza. Un'organizzazione molto simile caratterizza i testi antologici della scuola secondaria di II grado.

Citiamo qualche esempio.

*Crescere lettori*, di Rosetta Zordan Fabbri Editore del 2021, seguita a breve dalla versione più aggiornata dal titolo *Lettura Oltre ambedue* pubblicata dalla medesima Casa Editrice nel 2022. Si tratta di due antologie per la scuola secondaria di I grado con l'impostazione tradizionale che abbiamo già descritto, ma che, al volume principale, aggiungono un volume "Quaderno laboratorio" in cui una sezione è dedicata al laboratorio di lettura secondo il WRW. Allegato alle antologie della Zordan vi è anche un cofanetto con sei romanzi della letteratura per ragazzi, due per ogni anno della scuola secondaria di I grado, accompagnate da altrettanti percorsi di Reading Workshop. Sia i romanzi che i percorsi sono destinati all'insegnante e alla lettura ad alta voce. Ideati da Silvia Pognante, i percorsi sono strutturati in minilezioni indipendenti in modo che il docente possa gestirle a seconda delle necessità della classe. È possibile dunque proporre le attività dei percorsi nella misura in cui il docente o la docente ritiene necessario farlo oppure leggere senza alcun altro impegno. I romanzi scelti rappresentano opere di narrativa contemporanea di autori italiani e stranieri attualissimi e appartengono a generi vari: avventura, horror, romanzi storici. Ma oltre alla lettura/scrittura di opere contemporanee più avanti verrà affrontata anche la problematica della lettura dei classici.

Le antologie della Zordan, molto diffuse nella scuola italiana, presentano una grande ricchezza di brani e di attività riconducibili a metodologie didattiche diverse (*flipped classroom*<sup>200</sup>, scrittura creativa<sup>201</sup>, *philosophy for children*<sup>202</sup> e altro ancora). Dal punto di vista di chi vuole praticare il metodo a 360 gradi, risultano però poco funzionali, visto che i brani poche volte sono presentati in forma integrale e, soprattutto, sono sempre seguiti da una batteria di esercizi di tipologia molto distante da quanto l'approccio WRW prevede, poiché si tratta di domande che presuppongono risposte "chiuse", che non consentono di poter spaziare con interpretazioni personali. In poche parole, che non allenano alla negoziazione dei significati nella classe-comunità di lettori né stimolano la discussione e lo spirito critico. *L'isola dei giovani lettori*, edito nel 2022 da Garzanti Scuola, è un'altra antologia per la scuola secondaria di I grado, tra le più apprezzate dai docenti di italiano. Anche in questo caso vi è una sezione dedicata a percorsi WRW sia di lettura che di scrittura, curati da Anna Bandini e Alice Cabrelle. Si tratta di brevi sezioni dei volumi principali, ma per il resto l'antologia ha un'organizzazione tradizionale. Il principale limite, dal punto di vista di chi voglia utilizzarla in chiave WRW è, ancora una volta, che i brani sono sempre ridotti e adattati, non consentendo così agli studenti di seguire una storia o un testo nel suo sviluppo integrale.

Sempre per la scuola secondaria di I grado è stata pubblicata da pochissime settimane *L'avventura più grande. Leggere e scrivere il mondo*, di L. Cavadini, L. De Martin e A. Pianigiani (ed. Sanoma). Si tratta dell'unica antologia in cui il volume principale è interamente basato sul Writing and Reading Workshop. Le Unità sono strutturate per generi e tipologie testuali e possono presentare tre percorsi:

- il percorso di lettura, costituito in massima parte da racconti completi, accompagnati da strategie di lettura che guidano studenti e studentesse alla comprensione, analisi e interpretazione del testo;

---

<sup>200</sup> La Flipped Classroom (letteralmente "Classe Rovesciata") è una metodologia di insegnamento che modifica il tradizionale apprendimento a scuola, sostituendo le classiche lezioni frontali in presenza con video e contenuti multimediali e un'autonoma preparazione a casa dello studente.

Con la didattica capovolta la lezione viene spostata a casa: l'alunno impara la lezione autonomamente con video didattici e materiale multimediale, quindi torna a scuola per discutere in maniera attiva l'argomento affrontato a casa attraverso la cooperazione con gli altri alunni e l'insegnante.

<sup>201</sup> La scrittura creativa è quella particolare forma di scrittura che va al di là della scrittura tecnico-professionale e che coinvolge tutta la dinamica del pensiero.

<sup>202</sup> La Philosophy for Children è un programma educativo ideato, a metà degli anni Settanta, dal filosofo americano Matthew Lipman (professore emerito alla Montclair State University) e da suoi collaboratori, in primo luogo Ann M. Sharp. Il progetto, ispirato alla Community of Inquiry deweyana, propone la pratica filosofica come indagine conoscitiva nei vari campi dell'esperienza umana. Lo scopo didattico-pedagogico è quello di incrementare le capacità cognitive complesse, le abilità linguistico-espressive e sociali.

- il percorso di scrittura è presente in alcune unità: il genere autobiografico e la poesia, che sono proposti con livelli diversi di approccio in tutti e tre i volumi dedicati ai diversi anni di corso. Il percorso prevede una serie di sei fasi ricorsive, che insegnano ad affrontare la scrittura come processo, dalla prescrittura alla condivisione dell'elaborato con la comunità-classe;
- storie della biblioteca di classe finalizzata ad accrescere il gusto per la lettura e accompagnata da una didattica leggera che invita alla riflessione personale.

Ogni Unità è preceduta da un racconto inedito a cura di scrittori e scrittrici italiani ed è arricchita da illustrazioni nello stile degli albi illustrati. Tutte le attività prevedono l'utilizzo di organizzatori grafici che forniscono un forte sostegno visuale agli studenti, nel segno di una inclusività ribadita da altri elementi caratteristici dei volumi (la ricorsività, la scelta dei testi antologici per livello di difficoltà e lunghezza dei testi, mappe e sintesi conclusive per domande allo scopo di fissare i concetti).

Un'ulteriore sezione è intitolata Parlare e scrivere di libri che guida alla riflessione sul rapporto con la lettura e insegna in modo graduale a presentare un libro letto attraverso una recensione scritta o un *booktalk*.

Inoltre, ogni volume è accompagnato da una narrativa, tre romanzi brevi della letteratura per ragazzi, con contenuti vicini alla loro realtà e in uno stile di qualità ma, allo stesso tempo adeguato alle competenze lessicali degli alunni.

Questa antologia consente all'insegnante che vuole praticare una didattica basata sul WRW un valido supporto poiché tutte le attività e i passaggi che essa prevede sono spiegati in modo chiaro ed efficace, sia nel volume dedicato agli studenti sia nella guida rivolta agli insegnanti.

Pur mantenendo un impianto simile nella struttura alle antologie tradizionali, questa opera si presenta come veramente innovativa soprattutto nelle attività proposte. Gli esercizi, che costituiscono il momento che nella lezione WRW si definisce *coinvolgimento attivo*, non sono quesiti di verifica che presuppongono una risposta giusta o sbagliata, ma lasciano ampia libertà agli alunni di rispondere in modo personale, proponendo interpretazioni e stabilendo connessioni che favoriscono sia l'espressione dei propri stati d'animo, sentimenti e opinioni, sia il ragionamento critico.

Delle stesse autrici è il volume dedicato alla scuola secondaria di II grado (ma utilizzabile anche nella classe terza della secondaria di I grado) *Vedere le storie*, pubblicato dall'editore Sanoma.

Si tratta di un volume breve, suddiviso in tre parti:

- Parte I. *Conoscersi come lettori*, che propone una serie di organizzatori grafici sul rapporto con la lettura, che permettono agli studenti di tratteggiare una sorta di autobiografia del lettore: i primi ricordi di un libro, i libri del cuore....
- Parte II. *Al lavoro sui testi*, nella quale sono proposti sette racconti integrali, ciascuno seguito da attività di comprensione organizzate secondo questo ordine: ricostruzione, attraverso organizzatori sulla struttura o sulle caratteristiche dei personaggi; interpretazione, con organizzatori su elementi della narrazione come il conflitto, le interazioni tra personaggi, i simboli; sintesi, con organizzatori che sommano tutti gli aspetti e guidano verso la comprensione profonda. Seguono poi gli spunti per la scrittura, con focus su tecniche e strategie di scrittura e consigli agli studenti, non solo di altri testi, ma anche di serie tv e film. La modalità di lavoro suggerita dalle autrici è la lettura e l'attivazione della discussione in classe per favorire il confronto e la negoziazione dei significati, ma gli studenti possono anche lavorare sui testi in autonomia sia in classe che a casa. Come nell'altra antologia, l'ottica con cui è concepito il coinvolgimento attivo degli alunni si evince dalla tipologia delle domande che servono per stimolare la discussione: risposte apparentemente poco corrette possono permettere di ragionare sul percorso di comprensione, sia da parte dello studente sia da parte del docente.
- Parte III. *Ora tocca a te*, gli studenti possono, in questa fase, lavorare in completa autonomia senza che si svolga un lavoro capillare sul testo, avendo ormai acquisito una maggiore consapevolezza nell'applicare le strategie poste in atto nella parte precedente.

Non manca nelle diverse parti del libro l'evidenza di un elemento fondamentale del metodo che è quello di lavorare a servizio del significato del testo: il lettore deve sempre chiedersi *come lo so? quale parte del racconto dimostra quanto affermo?*

Si tratta dunque di un volume che affronta nodi fondamentali della didattica dell'italiano: stimolare il piacere di leggere e scrivere, allenare il pensiero, permettere a tutti gli studenti di acquisire competenze solide mediante strumenti inclusivi.

## CAPITOLO 11 - Quadro metodologico della sperimentazione

### 11.1 Impostazione metodologica della sperimentazione

Il presente lavoro di ricerca su campo è stato svolto nella scuola di Lampedusa nella primavera dell'anno scolastico 2021/22, nei mesi di aprile e maggio. Come già ho avuto modo di anticipare, ha preso le mosse da un interesse nei confronti della possibile applicazione nelle classi del metodo Writing and Reading Workshop, maturato durante l'ultimo anno scolastico (2017/18) di permanenza da parte della scrivente, in qualità di dirigente scolastico, nella scuola di Lampedusa. Fu allora che la docente di italiano di scuola secondaria di primo grado, professoressa Anna Sardone, con l'intento di sperimentare un approccio alternativo al metodo "tradizionale", chiese in sede di Collegio dei docenti di poter iniziare una auto-formazione sul metodo WRW coinvolgendo anche i colleghi dei vari ordini di scuola (la scuola di Lampedusa è un Istituto Omnicomprensivo) che fossero interessati.

Successivamente, dopo alcune sessioni di informazione e auto-formazione, alcuni docenti, in tempi diversi, hanno deciso di partecipare a dei corsi di formazione tra quelli proposti ufficialmente dal gruppo IWT (*Italian Writing Teachers*) e di cominciare la sperimentazione in alcune classi, dapprima inserendo nella didattica pochi elementi del metodo e via via applicandolo in maniera sempre più completa.

Nei tre anni in cui ho lasciato la dirigenza della scuola di Lampedusa, per assolvere all'impegno relativo al dottorato a cui sto lavorando, sono sempre rimasta in contatto con i docenti che avevano iniziato la sperimentazione nelle classi del metodo WRW. Il loro entusiasmo mi ha indotto a decidere di affrontare in questo lavoro di ricerca uno studio alla scoperta delle opportunità che determinate pratiche pedagogiche possono offrire per arricchire l'insegnamento dell'italiano *con e sulla* letteratura.

La mia sperimentazione si è svolta in varie tappe, supportata dallo studio della letteratura rilevante in materia, ampiamente citata in bibliografia, secondo i dettami della ricerca qualitativa.

Obiettivo principale della ricerca è stato quello di capire come reagiscono gli allievi di fronte ad una metodologia laboratoriale che li pone al centro del processo di apprendimento e li mette autenticamente in contatto con la scrittura, la lettura e la letteratura.

Un altro aspetto prettamente didattico è quello relativo all'impostazione delle antologie letterarie tradizionali, i cui apparati contestuali e paratestuali spesso pongono dei limiti al lavoro interpretativo dello studente; inoltre un altro nodo da sciogliere è costituito dall'approccio proprio del metodo tradizionale che pone un forte dubbio: è positivo che l'insegnante fornisca una serie di elementi di natura contestuale all'alunno, che lo "istruisca" a comprendere e interpretare il testo mantenendo l'insegnante la funzione di

indottrinamento, oppure è meglio propendere per una visione dialogica dell'educazione letteraria, che ponga al centro l'interpretazione in un approccio di tipo ermeneutico?

Il metodo WRW parte proprio da questa considerazione proponendo un tipo di lavoro in cui l'insegnante, lungi dall'aver un ruolo marginale nel processo di lettura e di scrittura degli studenti si pone come il "maestro nelle botteghe artigiane"<sup>203</sup> e insegna effettivamente la lettura e la scrittura dando loro gli strumenti e insegnando le strategie e le tecniche. A tale proposito Armellini sostiene:

Se, anziché sommergere i ragazzi di nozioni storiografiche e di terminologie specialistiche, valorizziamo le loro competenze di "lettori comuni" e diamo loro la parola, ci esponiamo al salutare il rischio di essere spiazzati da osservazioni impreviste, che possono anche risultare più acute e interessanti delle nostre<sup>204</sup>.

È molto probabile che la lezione frontale tradizionale potrebbe produrre il rischio di usurpare come insegnanti "quel ruolo di protagonista nel processo di apprendimento che ogni alunno detiene"<sup>205</sup> e che sia didatticamente più utile porsi, nell'ambito del gruppo-classe il seguente interrogativo: cosa significa questo testo per noi? Nello stesso tempo ridà valore al ruolo dell'insegnante che rimane senza ombre di dubbio l'esperto che indica come si fa.

Ancora una volta Guido Armellini afferma:

L'educazione letteraria non è tanto una trasmissione di conoscenze/competenze/capacità, ma una scommessa sulle capacità della letteratura di parlare alle ragazze e ai ragazzi di oggi, attraverso strade misteriose, che un insegnante non può pretendere di conoscere in anticipo.<sup>206</sup>

Nella presentazione del metodo, al capitolo 10.3 della III parte di questo lavoro, mi sono soffermata sul confronto tra le Indicazioni nazionali e le caratteristiche del WRW, ma è forse anche utile chiedersi quanto i metodi tradizionali rispondano effettivamente ai dettami della normativa; appare evidente che l'approccio tradizionale lascia molto poco spazio alla centralità dell'alunno, non gli consente di elaborare

---

<sup>203</sup> J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, Trento, Erikson, 2017, p. 11

<sup>204</sup> G. Armellini, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008, p. 78

<sup>205</sup> Ibidem p. 80

<sup>206</sup> Ibidem, pp. 24-25

interpretazioni originali e personali seppur sempre aderenti al testo, non risponde all'esigenza di una maggiore flessibilità nell'uso degli spazi, in fin dei conti, non presenta le peculiarità della laboratorialità.

Il contesto in cui ho condotto la mia osservazione mi ha permesso anche di valutare l'efficacia del metodo su ragazzi che vivono in un territorio contrassegnato da una generale carenza di stimoli di tipo culturale; infatti, la maggioranza della popolazione scolastica di Lampedusa ha poche occasioni di potere scoprire la lettura e la letteratura, di poter praticare la scrittura al di fuori dal contesto scolastico. Sull'isola inoltre non c'è cinema o teatro che rappresenterebbero comunque altre opportunità di crescita.



## 11.2 Tipologia della ricerca

La sperimentazione condotta nel presente lavoro è basata su una tipologia di ricerca di tipo qualitativo che rappresenta una delle tecniche di ricerca più flessibili e che, per definizione, non si pone l'obiettivo di generalizzare i risultati ottenuti, in quanto si ritiene impossibile tenere in conto tutte le differenze individuali e le variabili contestuali che possono influenzare l'esito della ricerca.

Si è trattato di una ricerca sul campo che mi ha visto nel ruolo di osservatore, di ricercatore inserito nel contesto scolastico per capire come nella vita quotidiana il metodo WRW venga applicato tenendo conto dei diversi fattori, come variabili psicologiche, educative, sociali.

Infatti nella ricerca qualitativa rientra un'ampia famiglia di tecniche di ricerca il cui obiettivo è quello di analizzare tutto ciò che non è numerico: test, dialoghi, interviste, osservazioni, risultati di questionari. Possiede, inoltre, il pregio di essere applicata a situazioni microrelazionali, reali, osservabili ed affrontabili solo da vicino. In queste situazioni l'osservatore deve immergersi nella realtà da osservare e non rivestire il ruolo di spettatore impassibile, ben consapevole anche della sua soggettività.

Essa consente di potersi:

concentrare sulle relazioni che strutturano il fenomeno indagato all'interno del suo contesto naturale. In questo modo il soggetto non è visto come mero testimone di una relazione fra variabili, ma diventa oggetto d'interesse nella sua specificità<sup>207</sup>.

Erickson aggiunge che lo scopo della ricerca qualitativa è quello di scoprire e descrivere in modo narrativo quanto persone ben definite fanno nei contesti di vita quotidiana, e cosa le loro azioni significano per loro.

Per la mia analisi di tipo conoscitivo dal carattere relativamente informale delle procedure di analisi dei dati mi sono avvalsa della raccolta di impressioni, di rappresentazioni individuali o collettive di specifici fatti o esperienze scolastiche per far luce su fatti immediatamente visibili o evidenziare fatti non immediatamente percepibili del quotidiano contesto scolastico. Il mio impegno di ricercatore si è rivolto all'enucleazione del maggior numero di aspetti e informazioni ricavabili dallo studio del caso singolo o contestuale più che al numero dei casi. Infatti la ricerca qualitativa ha il suo impiego ottimale laddove sia necessario qualcosa di diverso e più ricco rispetto ai numeri per descrivere il fenomeno.

---

<sup>207</sup> R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Roma, Laterza, 2004, p.41

I dati che ho analizzato e le conclusioni tratte non sono stati categorizzati e certamente non hanno dato una risposta definitiva al mio quesito di ricerca, ma sono stati analizzati e interpretati secondo il mio punto di vista, sempre mantenendo un occhio di riguardo alla letteratura scientifica che sta alla base di questo lavoro. Ho optato per una ricerca di tipo qualitativo perché ritengo sia impossibile fare una generalizzazione avendo a disposizione unicamente i dati raccolti in una sola sezione. Infatti, la ricerca si è realizzata unicamente nella classe 3<sup>A</sup> di scuola secondaria di primo grado, composta da 22 alunni (12 femmine e 10 maschi) che ha rappresentato la classe campione in cui effettuare la ricerca nella quale da tre anni si è lavorato applicando il metodo WRW.

Un'altra classe della scuola, la 3<sup>C</sup>, composta da 16 alunni che hanno seguito nel triennio il metodo tradizionale, è stata coinvolta nella ricerca soltanto per la somministrazione del questionario in uscita al fine di poter mettere a confronto le risposte di due classi di alunni che avevano seguito le lezioni di italiano con metodologie completamente differenti.

## 11.3 Strumenti e tecniche di raccolta dati

Il metodo di ricerca ha contemplato l'utilizzo dei seguenti **strumenti di raccolta** sull'analisi dei quali sono state tratte successivamente le conclusioni:

- Osservazione
- Intervista
- Questionario

### 11.3.1 L'Osservazione

Il primo strumento di ricerca utilizzato è stato l'**osservazione** in classe che si è svolta in due periodi e, precisamente, dal 31 marzo al 9 aprile 2022 e, successivamente dal 5 al 15 maggio 2022. Si è trattato di un'osservazione diretta della classe, "in situazione", considerato che ho potuto seguire le sessioni di lavoro dal vivo inserendomi in un momento dell'anno scolastico in cui le attività di laboratorio di scrittura e lettura erano già avviate e programmate e dove niente è stato predisposto "ad hoc"; è stata un'osservazione abbastanza libera, non strutturata, condotta con l'utilizzo di un taccuino sul quale ho preso nota di tutto quanto accadeva nella classe. Infatti si è trattato di un'osservazione non partecipante, un tipo di rilevazione nella quale l'osservatore, spesso utilizzando gli stessi strumenti dell'osservatore partecipante, cerca di influenzare il meno possibile ciò che avviene nel contesto osservato, ricoprendo una posizione esterna alla realtà studiata e non interagendo con essa. Le osservazioni sistematiche e giornalieri erano costantemente mirate ad ottenere le eventuali prime conferme delle mie ipotesi iniziali di ricerca. In questo modo ho potuto aggiungerne via via di nuove da verificare nelle successive sessioni di laboratorio durante le quali gli allievi "sono diventati scrittori" o, nei laboratori di lettura, durante i quali gli studenti mi davano modo di osservare le abilità e le competenze da ognuno di loro raggiunte.

Poiché le lezioni in classe si svolgevano perlopiù durante la mattina, ho dedicato le ore pomeridiane alla revisione degli appunti di quanto osservato in classe e ad un'attenta analisi degli stessi confrontando i dati raccolti con la letteratura in materia di WRW e, soprattutto, cercando, anche alla luce della mia pregressa esperienza di docente di italiano, di interpretare e riflettere sul significato di quanto analizzato. Le osservazioni raccolte durante tutto il periodo di permanenza sull'isola di Lampedusa son state suddivise in due parti, precedute da una breve introduzione; infatti, ho ritenuto opportuno, per dare un assetto di continuità, ordinare in maniera cronologica tutte le osservazioni inerenti al laboratorio di lettura in un unico paragrafo. Allo stesso modo ho proceduto per le osservazioni sul laboratorio di scrittura; ogni

osservazione relativa alla giornata scolastica in cui è stata svolta è preceduta dalla data e a volte anche dall'orario in cui è stata effettuata.

### 11.3.2 L' Intervista all'insegnante

Un altro strumento di ricerca utilizzato durante la fase sperimentale del mio progetto è stato l'intervista, più precisamente si è trattato di intervista semi strutturata, quindi più libera e flessibile di quella strutturata. Ciò allo scopo di garantire che la conversazione andasse nella direzione desiderata e definita dal progetto.

Le interviste sono genericamente definite "come interazioni sociali basate sulla conversazione"<sup>208</sup>. L'intervista qualitativa, in particolare, è il tentativo di comprendere il mondo dal punto di vista dei soggetti per scoprire il significato della loro esperienza.

L'intervista semi strutturata risulta essere il metodo più usato nella ricerca qualitativa in quanto combina il rigore nei temi e negli argomenti trattati e la flessibilità nello scambio.

Per garantire lo svolgimento ottimale dell'intervista ho predisposto alcune domande aperte, consapevole che la tipologia di intervista avrebbe potuto darmi, in veste di intervistatore, la libertà di approfondire determinati aspetti, di cambiare ordine alle domande o anche di dedicare più tempo ad alcuni argomenti piuttosto che ad altri.

Risultato principale dell'intervista è stato quello di rendermi conto di un altro aspetto del metodo che non avrei potuto osservare direttamente durante i giorni di permanenza nella classe e che rappresenta un nodo fondamentale nella didattica della letteratura. Si tratta di come è affrontato lo studio dei classici in chiave WRW.

---

<sup>208</sup> Creswell, J. W., & Poth, C. N. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition), Thousand Oaks, CA, 2008

### 11.3.3 Il Questionario

Il questionario scritto rappresenta un altro metodo utile per raccogliere dati destinati alla ricerca qualitativa. È uno strumento di ricerca che consiste in una serie di domande per raccogliere informazioni da più intervistati. Poiché il sondaggio è stato rivolto a giovani studenti si è deciso di proporre domande a risposta chiusa, più facili da completare rispetto alle domande aperte perché i rispondenti possono scegliere tra tutte le possibili risposte anziché doverne elaborare una loro.

Inoltre, le domande a risposta chiusa, per la loro natura conclusiva, sono progettate per creare più facilmente dati quantificabili e proprio questa facilità nella codificazione è apparsa utile per dimostrare la rilevanza statistica dei risultati dell'indagine conoscitivo/esplorativa volta ad evidenziare le percezioni che gli alunni delle due classi hanno in relazione alla pratica di lettura e scrittura nel loro percorso scolastico. Esse risultano di facile e rapida compilazione, rendono lo spoglio altrettanto veloce ed oggettivo, sono più idonee trattandosi di un campione di studenti quattordicenni e si adattano a questionari da compilare on-line.

Infatti, è stato semplice con l'utilizzo dell'applicazione *Google Moduli*<sup>209</sup>, inclusa nella suite di *Google Drive*, non soltanto inserire su *Classroom*<sup>210</sup> il questionario, all'uopo predisposto, ma anche procedere nelle due classi alla somministrazione dello stesso. Nella scuola di Lampedusa l'uso delle tecnologie didattiche è stato implementato sin dall'anno scolastico 2007/8; tutte le classi dell'Istituto Omnicomprensivo sono dotate di LIM<sup>211</sup>, di PC ad uso degli alunni e dei docenti, di laboratori linguistici, aule multimediali ecc. Quindi è stato molto semplice sottoporre gli alunni alla compilazione del questionario proposto e alla successiva quantificazione dei dati.

I dati sono stati analizzati effettuando un confronto tra i grafici della classe oggetto di osservazione dove gli alunni hanno lavorato con il metodo WRW e della classe che ha seguito il metodo tradizionale, scelta per effettuare il confronto.

---

<sup>209</sup> Google Moduli è un'applicazione Web sviluppata dal colosso dei motori di ricerca che, come suggerisce il suo nome, può essere adoperata per la realizzazione di moduli, questionari, quiz e sondaggi. Il tutto in modo semplice, rapido ed estremamente intuitivo. È possibile **usare Google Moduli su Classroom**, in quanto il servizio per la didattica online di "Big G" integra la funzione in oggetto, utilizzabile per creare quiz e questionari da sottoporre agli studenti.

<sup>210</sup> Piattaforma condivisa che consente alla classe di accedere ai documenti proposti dal docente.

<sup>211</sup> La lavagna interattiva multimediale, detta anche L.I.M. o lavagna elettronica, è una superficie interattiva su cui è possibile scrivere, disegnare, allegare immagini, visualizzare testi, riprodurre video o animazioni. I contenuti visualizzati ed elaborati sulla lavagna potranno essere quindi digitalizzati grazie a un software di presentazione appositamente dedicato. La L.I.M. è uno strumento di integrazione con la didattica d'aula poiché coniuga la forza della visualizzazione e della presentazione tipiche della lavagna tradizionale con le opportunità del digitale e della multimedialità.

## CAPITOLO 12 - La sperimentazione in classe

### 12.1 Il contesto e la sperimentazione: la scuola

Dall'anno scolastico 2012/13 al 2017/18, dietro mia espressa richiesta, mi sono trovata a prestare servizio, in qualità di Dirigente scolastico presso l'Istituto Omnicomprensivo "L. Pirandello" di Lampedusa e Linosa, sito nelle Pelagie. È la scuola dove ho vissuto una fase molto intensa della mia vita professionale e umana, esperienza oltremodo formativa e densa di avvenimenti che hanno arricchito la mia persona per la variegata e sorprendente quantità di stimoli che vivere in un arcipelago implica.

Immersa in un mare splendido, scenario di numerose e antitetiche vicissitudini, tra fughe e avventure, si erge una preziosa "perla" del Mediterraneo: l'Isola di Lampedusa, meta di lunghi e distinti viaggi.

Se da un lato, per un turista, quel luogo è sinonimo di contatto diretto con una natura incontaminata, fatta di spiagge bianchissime e mari cristallini, motivo di svago e di divertimento, per un altro tipo di viaggiatore, il migrante, Lampedusa è simbolo di salvezza, una necessaria tappa, seppur carica di esperienze dolorose, per il raggiungimento di una meta tanto agognata per costruire una nuova vita.

In entrambi i casi, però, Lampedusa, tra turismo e migrazioni, si è sempre distinta per il suo essere stata "Porta d'Europa", terra di approdo e di accoglienza.

In una siffatta realtà, il rapporto scuola-territorio, che caratterizza fortemente qualsiasi istituzione scolastica, acquista una valenza tanto forte e determinante, in cui la funzione della scuola viene riempita di significato per la specificità che assume di fronte ad una situazione di particolare "emergenza sociale" alla quale l'isola *in toto* ha risposto col suo "sì" di accoglienza ed integrazione.

L'educazione scolastica è educazione all'interculturalità, al dialogo, all'apertura all'altro, in una società multietnica e contrassegnata da una diversità insita nello stesso genere umano.

La scuola di Lampedusa ha sempre volto lo sguardo alla comprensione e al rispetto per coloro che provengono da sistemi sociali e culturali diversi, a partire da un itinerario ben distinto che orienti l'alunno verso la presa di consapevolezza circa la poliedricità che contraddistingue il concetto di accoglienza. Si è, pertanto, sempre pronti ad accettare esperienze formative, di alto spessore culturale, provenienti da altre scuole o da enti affini, ritenute utili per la buona crescita dell'utenza scolastica isolana e per una proficua realizzazione di un intervento accogliente e di scambio rispetto ad un ampio bacino "d'oltremare".

A Lampedusa e Linosa, su un totale di circa 6400 abitanti, più di mille sono studenti; si tratta di una percentuale molto alta rispetto al resto dell'Italia e, dunque, anche di una grossa fetta di popolazione dai 3 ai 19 anni di cui prendersi cura e nei confronti dei quali l'Istituzione scolastica ha l'obbligo civile e morale di offrire quanto più possibile a livello di formazione sociale, umana e culturale.

Al mio insediamento, oltre alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e alla secondaria di primo grado, come scuola secondaria di secondo grado era presente soltanto un Liceo Scientifico, unico sbocco per circa 80/90 alunni che annualmente superavano la scuola secondaria di primo grado; tale struttura scolastica costringeva un grande numero di ragazze e ragazzi quattordicenni a dover allontanarsi dalla loro isola per studiare nei vari istituti provvisti di convitti in varie parti d'Italia o ad iscriversi nell'unica scuola secondaria di secondo grado dell'isola con la conseguenza di numerosi abbandoni scolastici già a partire dal primo biennio di studi. È evidente che tale stato di cose creava annualmente ampie sacche di dispersione scolastica per l'impossibilità da parte di tutti gli allievi di poter affrontare gli studi liceali. Ho subito costituito un gruppo di lavoro composto da docenti residenti nel luogo allo scopo di effettuare un'indagine statistica volta a quantificare i dati dell'ultimo quinquennio inerenti ai casi di dispersione scolastica. Si è trattato di un lavoro chiarificatore che ha evidenziato una grossa falla nel sistema scolastico e che mi ha dato la possibilità di indurre docenti, amministratori locali e rappresentanze sindacali a cercare soluzioni all'annoso problema. Ho iniziato immediatamente con il supporto dei documenti prodotti ad inoltrare le apposite richieste agli organi competenti; non è stata un'impresa facile però, poiché si trattava di un problema di primaria importanza per la tutela dell'inalienabile diritto all'istruzione, posso affermare di aver trovato molta sensibilità da parte, prima dell' Ufficio Scolastico Provinciale competente, e poi di quello Regionale che hanno accolto la richiesta di istituire a Lampedusa le classi necessarie ad ampliare l'offerta formativa per la Scuola Secondaria di secondo grado. Sono riuscita l'anno successivo ad ottenere l'istituzione dell'Istituto Professionale per i Servizi dell'Enogastronomia e dell'Ospitalità Alberghiera e dell' Istituto Tecnico Economico per il Turismo, indirizzi che hanno degnamente accolto quasi tutti gli studenti azzerando quasi la mortalità scolastica e offrendo enormi opportunità di lavoro qualificato ad un grande numero di ragazzi che, in un'isola dedita principalmente al turismo, hanno avuto modo in questi anni di sperimentare le loro capacità imprenditoriali e di impiego nel mercato del lavoro.

Nella vicina isola di Linosa hanno sede la scuola dell'infanzia e le pluriclassi di scuola primaria e di scuola secondaria di I grado. Gli studenti del liceo e degli indirizzi turistici, residenti a Linosa, seguono le lezioni in videoconferenza, attraverso l'uso delle LIM e il supporto di un tutor d'aula, con le corrispondenti classi di Lampedusa. La scuola rappresenta per la popolazione scolastica l'unica agenzia *stricto sensu* culturale dell'arcipelago, accoglie tutti gli alunni che appartengono a famiglie di piccoli imprenditori operanti nel settore turistico alberghiero, pescatori, artigiani e commercianti, prevalentemente di estrazione medio-bassa. Vi è anche una percentuale di abitanti impegnati nel settore secondario (professori, impiegati al Comune e in altri Enti territoriali e non, geometri, architetti ecc.)

Da un punto di vista sociale, economico e culturale il contesto è eterogeneo, ma la percentuale di allievi con un livello socioculturale medio basso è preponderante. Frequentano la scuola anche alcuni alunni di cittadinanza non italiana.

L'Istituto opera in un territorio con caratteristiche specifiche legate alla sua insularità. Questa condizione ha determinato, nel passato, un isolamento e una marginalità, rispetto al territorio nazionale, di cui ancora oggi si ha percezione. L'economia delle isole, che si basava prima essenzialmente solo sulla pesca e su poche altre attività legate al mare, a partire dagli anni '80 è mutata radicalmente a favore di attività di tipo turistico. Oggi l'arcipelago ha grande risonanza su scala mondiale per le sue bellezze paesaggistiche, per il territorio incontaminato, per la ricchezza della fauna e flora e per la nidificazione della specie di tartaruga *Caretta-caretta*<sup>212</sup>. Anche la scuola realizza annualmente progetti rivolti a tutti gli alunni delle scuole di ogni ordine e grado per la sensibilizzazione e il rispetto di questo patrimonio faunistico di elevata importanza, nonché per le peculiarità dei siti archeologici che risalgono anche al periodo neolitico o per la spettacolare bellezza di valloni incontaminati che diradano verso il mare in calette di unico splendore. La scuola, a questo proposito, ha attivato una partnership con l'Archivio storico di Lampedusa, Associazione Culturale no-profit impegnata da anni sul territorio insulare per recuperare, valorizzare e mostrare al pubblico il patrimonio storico-culturale dell'Isola di Lampedusa, curandone da una parte la ricostruzione attraverso un continuo lavoro di ricerca sulle fonti, fino a formare un vero e proprio "archivio" di documenti a disposizione dei lampedusani e di tutti coloro che sono interessati; dall'altro lato non ha

---

<sup>212</sup> La spiaggia dell'Isola dei Conigli è zona di ovodeposizione delle tartarughe *Caretta caretta*, specie particolarmente protetta perché seriamente minacciata d'estinzione dalla crescente antropizzazione delle coste. Oggi la spiaggia dei Conigli è l'unico sito italiano in cui le ovodeposizioni sono regolari, tanto che negli ultimi 25 anni il sito ha ospitato da 1 a 7 nidi l'anno. Nelle notti estive, tra maggio ed agosto, la tartaruga marina raggiunge la spiaggia dei Conigli e, dopo aver scavato una buca, vi depone circa 100 uova che ricopre con la sabbia. L'incubazione delle uova dura oltre sessanta giorni. Dopo la schiusa, che avviene generalmente di notte, i piccoli riemergono dalla sabbia e si dirigono subito verso il mare. Per la protezione dei nidi, la tutela e la pulizia quotidiana della spiaggia, numerosi volontari partecipano ai campi di lavoro organizzati da Legambiente e grazie alle azioni di tutela messe in campo dall'ente gestore, sono cessati i più gravi fattori di degrado che per anni hanno costituito un'offesa all'enorme valore naturalistico e alla straordinaria bellezza dei luoghi. Il visibile miglioramento ambientale del sito ha, altresì, prodotto una lenta ma continua crescita del consenso sociale verso le azioni di conservazione. Oltre Legambiente per la salvaguardia delle tartarughe a Lampedusa opera anche il WWF che, con il suo Centro di Recupero Tartarughe Marine in contrada Grecale, da più di 15 anni rimette in mare ogni anno diversi esemplari di *Caretta caretta* dopo le dovute cure. Visitato da migliaia di turisti ogni anno, il centro è dotato di una piccola sala veterinaria, di radiografia ed ecografia. La liberazione delle tartarughe è un evento coordinato dal centro, che non è stabilito da un calendario preordinato e che viene promosso direttamente sull'isola da volontari che arrivano da ogni parte del mondo per concludere una tesi, per fare uno stage o semplicemente per aiutare il centro a portare avanti gli obiettivi prefissati.



trascurato l'aspetto della divulgazione e dell'educazione, sia attraverso pubblicazioni periodiche e di vario genere, sia accogliendo nella sua sede e guidando alla conoscenza del territorio studenti sia lampedusani che provenienti da altri luoghi d'Italia. Inoltre ha promosso, finanziato con proprie risorse e organizzato attività di studio di ricerca ospitando esperti di riconosciuta competenza in campo archeologico, faunistico, biologico.

Partendo dall'idea che non basta nascere in un posto per essere veramente cittadini di quel posto e che soltanto il legame forte e sincero nei confronti del luogo in cui si vive spesso non è sufficiente per qualificare i suoi abitanti come cittadini di quel luogo, la scuola ha intrapreso da tanti anni, in partenariato con l'Archivio storico di Lampedusa, un progetto dal titolo: Lampedusani si diventa...non si nasce. Si tratta di un percorso di formazione annuale per l'acquisizione di competenze trasversali rivolto a tutti gli alunni delle classi terze dell'Istituto Tecnico turistico, studenti che affrontano un indirizzo di studio particolarmente vocato alla conoscenza, valorizzazione e promozione del territorio e che si stanno formando per essere futuri operatori nell'ambito del turismo sull'isola. Poiché è fondamentale il loro incontro con tematiche importanti come quelle della diversificazione e della sostenibilità dell'offerta turistica, il progetto prevede una prima fase in cui si svolgono delle escursioni formative sul territorio durante le quali gli studenti vengono guidati dai volontari dell'Associazione in alcuni itinerari di valenza storico-archeologica, senza trascurare gli aspetti naturalistici e paesaggistici. Sono percorsi che spaziano dall'approfondimento di evidenze archeologiche di età preistorica, romana e tardo antica fino a epoche più recenti della colonizzazione dell'Ottocento e della seconda guerra mondiale, tra questi i misteriosi cerchi di pietra, porzioni dell'abitato antico e delle cosiddette vasche romane (cetrarie) per la salagione del pesce, il santuario, i dammusi, il centro storico, i fortini; ma anche nuovi ritrovamenti come una cisterna che gli studiosi stanno cercando di collocare cronologicamente attraverso studi specialistici. Allo stesso tempo gli studenti vengono a contatto con il vasto patrimonio naturalistico fatto di piante e animali rari o addirittura endemici e di tutte quelle risorse, spesso poco note o addirittura ignorate dagli stessi abitanti dell'isola. Durante le uscite gli studenti compilano una sorta di diario di appunti, corredato anche da materiale fotografico, utile per la successiva fase di lavoro, seconda fase in cui gli stessi alunni sono impegnati nel produrre le mappe degli itinerari con indicazioni relative agli aspetti più rilevanti. Ma non solo questo. Gli studenti si mettono in gioco nella produzione di giochi e attività varie per coinvolgere i loro primi "clienti".

Infatti la terza fase del progetto vede i ragazzi trasformarsi, a loro volta, in guide turistiche che accompagneranno studenti più piccoli della scuola primaria e secondaria di I grado e "certificano", alla fine il loro essere diventati lampedusani. Il cuore del progetto consiste, dunque, in una sorta di vero e proprio passaggio del testimone tra generazioni diverse, così come i soci volontari dell'Archivio Storico

Lampedusa hanno da sempre immaginato: la conoscenza, l'amore, il rispetto per l'isola debbono avvenire come una specie di contagio, un contagio giocoso ed entusiasta da cui scaturisca un modo nuovo, responsabile e sostenibile di pensare alla propria isola. Il progetto che ogni anno la scuola ripropone è un percorso a tappe che porta alla piena acquisizione di questa cittadinanza e la prima è, senza dubbio, la conoscenza. Senza conoscere non si può capire e non si può amare fino in fondo, e l'amore per la propria terra deve assicurarle tutela, protezione e rispetto, valori che la scuola deve assolutamente imprimere ed è per questo che il principio da perseguire è: "Lampedusani si diventa, non si nasce!"

Dal punto di vista socioculturale, inoltre, la scuola, facendo fede al proprio ruolo storico caratterizzato da un forte impegno teso a contrastare la deprivazione e lo svantaggio culturale del contesto di riferimento, ha infatti cercato in questi anni di accentuare il proprio carattere di centro di aggregazione per il territorio aprendosi con svariate attività al coinvolgimento delle famiglie nel recupero di antiche tradizioni e di usanze che con il passare del tempo rischiavano di essere perdute o dimenticate. In innumerevoli occasioni sono stati realizzati progetti di ampio spessore culturale che hanno visto impegnati nell'isola musicisti, coreografi, registi di livello anche internazionale, per citarne uno lo spettacolo itinerante La battaglia di Cavallo Bianco "Il Furioso di Lampedusa", rappresentazione del duello tra Orlando e Agramante tratta dai canti 41 e 42 dell'*Orlando Furioso* di Ludovico Ariosto, prima testimonianza letteraria dell'isola di Lampedusa. La manifestazione ha coinvolto più di un centinaio di alunni che si sono esibiti nei luoghi più significativi dell'isola in canti, danze, recitazione di brani e coreografie varie con le musiche dal vivo dell'orchestra degli alunni dell'indirizzo musicale della scuola secondaria di primo grado (dalla scrivente fortemente voluto e istituito nell'anno scolastico 2013/14) e i canti del coro di Istituto "Le voci del mare".

E ancora, nel comune di Lampedusa sono presenti una parrocchia, Enti e Associazioni con le quali la scuola ha attivato svariate collaborazioni nella ricerca di soluzioni innovative, flessibili ed efficaci, alla ricerca di modalità organizzative e didattiche che meglio garantiscano il diritto allo studio e i migliori risultati, in termini di efficienza e fattibilità.

La mancanza di servizi culturali (teatro, musei, concerti, cinema, impianti sportivi) che costituisce una forte debolezza del territorio, attribuisce alla scuola una maggiore responsabilità. Per colmare tale *gap*, la scuola promuove azioni di arricchimento culturale quali incontri con autori di rilievo, conferenze su temi sociali e culturali, viaggi d'istruzione, stage linguistici e gemellaggi nazionali e internazionali.

La discontinuità scolastica dovuta al frequente cambio di docenti, che perlopiù provengono dalla Sicilia, costituisce una criticità nel processo di apprendimento degli alunni, d'altro canto la presenza di una buona percentuale di docenti giovani e molto motivati costituisce un elemento favorevole alla promozione delle attività extrascolastiche e alla sperimentazione e all'innovazione nella didattica.

Negli anni in cui sono stata dirigente della scuola ho avuto modo di promuovere, seguire ed apprezzare una moltitudine di progetti, attività e buone pratiche di insegnamento e, in particolare, ho avuto il piacere di incoraggiare e seguire il lavoro di alcuni insegnanti, la cui formazione sul Writing and Reading Workshop era iniziata poco prima della mia decisione di intraprendere il dottorato di ricerca presso l'Université Grenoble Alpes. La vera e propria applicazione del metodo, dopo alcuni momenti di sperimentazione, è iniziata a partire dall'anno scolastico 2018/19 ed oggi è arrivata alla fine di un triennio denso di una molteplicità di attività che hanno intensamente coinvolto i docenti interessati

Infatti, i docenti formati che applicano il metodo nelle loro classi da oltre un triennio, inizialmente hanno inserito solo alcuni elementi fondanti del metodo WRW e gradualmente lo hanno applicato in maniera integrale.

La classe nella quale ho ritenuto opportuno svolgere la mia sperimentazione è la terza A della scuola secondaria di primo grado, seguita dalla docente di lettere, la professoressa Anna Sardone, la prima ad aver scoperto il metodo e ad averlo presentato ai colleghi.

Prima di iniziare le mie osservazioni ho chiesto alla docente titolare una presentazione della classe in riferimento alle peculiarità degli alunni e al percorso con essi realizzato nel laboratorio WRW. Il paragrafo che segue mi è stato gentilmente fornito dalla professoressa.

## 12.2 La classe

Gli alunni che formano la terza A sono 22 (10M/12F). Durante il triennio il gruppo non ha subito cambiamenti: nessun alunno è stato bocciato e non c'è stata nessuna nuova inclusione.

Nell'arco del primo anno il consiglio di classe ha predisposto alcuni Piani didattici personalizzati per alunni con bisogni educativi speciali. Un alunno, inoltre, è seguito dal docente di sostegno per 18 ore settimanali. Il tempo scuola per questa classe è di 36 ore, distribuite dal lunedì al sabato (8,30-13,30) e in due rientri pomeridiani (15-18).

Durante il loro percorso alla scuola secondaria di primo grado, gli alunni hanno mostrato disponibilità e interesse, pur partendo da un possesso delle competenze di base disomogeneo. Vi era, infatti, un gruppo con una buona preparazione e un gruppo, invece, con notevoli difficoltà in tutte le discipline. Nonostante ciò, tutti hanno fatto registrare dei miglioramenti tali da poter arrivare alla classe terza.

Non vi è dubbio che il punto di forza della classe è stato sempre l'entusiasmo che gli alunni hanno mostrato verso tutte le attività proposte, entusiasmo che ha compensato per esempio in molti casi una mancanza di abitudine alla lettura, riconducibile ad un contesto generale, quello dell'isola, in cui questa non è percepita come un'esigenza fondamentale neanche dagli adulti. Si consideri, a tal proposito, che Lampedusa non aveva mai avuto una biblioteca prima

che l'associazione Ibbby Italia<sup>213</sup> ne realizzasse una, al termine di un percorso iniziato nel 2012 e fortemente voluto e incoraggiato dalla dirigente.

Quando, durante il primo anno, la docente ha proposto un questionario sulle loro abitudini di lettura, solo alcuni alunni hanno dichiarato di possedere dei libri oltre a quelli scolastici o di averne preso qualcuno in prestito in biblioteca. Altri non avevano mai letto neanche un libro in autonomia. In compenso, quasi tutti erano stati in biblioteca e avevano partecipato ad attività di ascolto di letture ad alta voce.

---

<sup>213</sup> IBBY, *International Board on Book for Young people*, è un'organizzazione internazionale *no-profit*, fondata nel 1953 da Jella Lepman, con lo scopo di facilitare l'incontro tra libri, bambini e bambine e ragazzi e ragazze. IBBY crede che i libri possano aiutare bambini e adolescenti ad avere una migliore qualità di vita, per questo si impegna a garantire e difendere il loro diritto ad accedere ai libri e alla lettura, in particolare nelle aree disagiate e remote. A Lampedusa il progetto promosso da **IBBY Italia** in collaborazione con **IBBY International** nasce nel **2012** con l'idea di creare una selezione dei migliori *silent book* pubblicati in tutto il mondo e costruire una biblioteca per i ragazzi e le ragazze di Lampedusa. La creazione di una biblioteca comunale nell'isola ha una valenza altamente simbolica: Lampedusa rappresenta tutti i luoghi remoti e di frontiera e questo progetto vuole essere un'occasione per portare all'attenzione delle istituzioni e della società civile i bisogni di chi cresce lontano dalla lettura e da quei principi di rispetto e comprensione dell'altro che la lettura è in grado di stimolare.

Periodicamente l'Associazione Ibbby e i volontari della biblioteca sorta a Lampedusa organizzano degli incontri di formazione rivolti agli insegnanti di tutti gli ordini e gradi. Inoltre ogni anno si svolge un Campo di volontariato nel mese di ottobre o novembre a cui partecipano operatori del settore dell'editoria per ragazzi: editori, scrittori, illustratori, librai, bibliotecari. Durante questa settimana i volontari coinvolgono le classi dell'Istituto Omnicomprensivo proponendo laboratori di vario tipo che hanno come elemento centrale i libri e la lettura.

Qualsiasi insegnante con esperienza sa bene che si lavora meglio quando la classe si configura come un gruppo coeso, capace di esprimere liberamente opinioni e pensieri e di ascoltarsi reciprocamente. Il laboratorio ha preso le mosse a partire dalla lettura di albi illustrati<sup>214</sup>, proprio con la finalità di formare fin dall'inizio un gruppo, una comunità di compagni e di lettori, accomunati dal piacere di condividere un'esperienza in un clima disteso e privo di imbarazzi che favorisse il dialogo tra compagni e con l'insegnante. La lettura di albi illustrati e di *Silent book* (libri senza parole)<sup>215</sup> ha caratterizzato tutto il triennio ed è stata funzionale anche all'acquisizione graduale di una maggiore capacità di concentrazione e di ascolto, allo sviluppo di spirito di osservazione e di senso critico, oltre naturalmente ad aver rappresentato un momento piacevole e di godimento di belle storie. Si è poi passati alla lettura ad alta voce di romanzi, adatti a tutta la classe, sia ai lettori più forti sia a quelli più inesperti. Per tutti e tre gli anni l'esperienza della lettura di almeno due libri letti dall'insegnante è stata sempre accolta e seguita con entusiasmo da parte di tutti gli studenti della classe, rivelandosi un'attività fortemente inclusiva e "coesiva". Infatti, gli alunni della 3A sono adesso un gruppo misto di lettori forti e consapevoli e lettori meno autonomi. In questi anni non è mai capitato che i ragazzi lamentassero un'esperienza negativa, anche se ognuno manifesta preferenze diverse.

La biblioteca di classe è stata costituita con libri raccolti attingendo alla biblioteca lbby, alla biblioteca personale dell'insegnante e con libri messi a disposizione da alcuni alunni. Lo stesso scaffale è stato costruito da un alunno in collaborazione col nonno, che ne ha fatto dono alla classe.

Si tratta di un altro strumento fondamentale nell'ambito del metodo di insegnamento WRW che prevede, oltre alla lettura ad alta voce, la pratica della lettura individuale. Almeno una volta a settimana, infatti, gli alunni si dedicano alla lettura di un libro scelto tra i circa 80 volumi che compongono la biblioteca di 3A, o preso in prestito nella Biblioteca lbby per ragazzi o di loro proprietà. Costantemente aggiornati e

---

<sup>214</sup> L'albo illustrato (o *picture book*) non è semplicemente un libro corredato da immagini destinato ai più piccoli. Nell'albo illustrato si intrecciano quattro livelli di narrazione: parola, immagine, grafica, oggetto libro. Nessuna delle parti prevale sull'altra, ma dal dialogo fra tutte scaturiscono informazioni estetiche, contenutistiche, narrative, emotive. La lettura di un albo stimola molteplici domande, presenta una serie di elementi da considerare ed analizzare singolarmente ed in relazione al tutto, consente di esplorare e riflettere sui temi più diversi e articolati. Ma ciò che rende l'albo illustrato diverso da altre tipologie editoriali è la sintesi fra l'estrema complessità e la sorprendente immediatezza, che offre piani di lettura per tutte le età.

<sup>215</sup> L'espressione (all'estero più frequentemente *wordless book*) fa riferimento a libri la cui narrazione si sviluppa attraverso immagini e illustrazioni senza ricorrere al testo. Si tratta di 'meraviglie mute' che superano le barriere linguistiche creando luoghi di accoglienza destinati a lettori capaci di pensarsi anche come narratori. Si tratta di libri privi di parole che fanno uso esclusivamente di immagini per raccontare una storia, e che hanno come destinatari lettori di ogni età, genere e cultura. I silent book, in quanto albi illustrati senza parole, immergono il lettore nei loro disegni e stimolano la riflessione partendo proprio da quest'ultimi.

integrati, i libri appartengono ad un ampio ventaglio di generi e tipologie: romanzi, fumetti, saggi, albi illustrati, libri scientifico-divulgativi etc. Ciò consente a tutti gli alunni di scegliere il libro più gradito. Di tanto in tanto, l'insegnante o un alunno presenta alla classe qualche nuovo libro da inserire in biblioteca. Inoltre, i ragazzi si consigliano l'un l'altro, scambiandosi impressioni e opinioni.

Anche in questa attività la classe, nel corso del triennio, ha subito una maturazione: alcuni studenti sono diventati lettori assidui e appassionati, altri fanno ancora fatica e hanno ritmi di lettura più lenti. Nel complesso per la maggior parte di loro la lettura non è più sentita come un'attività noiosa e statica ma come qualcosa di piacevole, tanto più che la si può praticare in momenti e spazi comuni.

Per quanto riguarda il laboratorio di scrittura, anch'esso è stato praticato con costanza fin dal primo anno. Coerentemente con quanto previsto dal metodo, nel corso dei tre anni, sono stati affrontati generi e tipologie testuali in modo ricorsivo. Ad esempio, ogni anno sono state dedicate alcune settimane al genere autobiografico, considerato una vera e propria palestra di scrittura perché favorisce lo sviluppo della *fluency*, visto che gli alunni devono scrivere di sé; stesse caratteristiche appartengono alla poesia autobiografica, anch'essa ripetuta nel triennio, inserendo di volta in volta nuovi elementi. La poesia era inizialmente considerata dagli alunni difficile e distante dai loro interessi ma poi divenuta uno dei testi favoriti. Ogni anno si è poi affrontato un genere narrativo (avventura, horror, racconto storico); durante il secondo anno si è sviluppato il testo espositivo e, in terza, il testo argomentativo.

Seguendo le diverse fasi di lavoro previste dal metodo, gli alunni hanno prima fatto esperienza di testi letterari appartenenti a un determinato genere (fase di immersione), ricavandone così le caratteristiche fondamentali, poi si sono cimentati nella stesura, seguendo le diverse fasi del processo di scrittura (prescrittura, scrittura delle bozze, revisione, editing e pubblicazione). Durante le varie fasi sono state proposte le *minilesson*<sup>216</sup> attraverso le quali gli studenti hanno appreso tecniche e strategie di scrittura in relazione anche al genere testuale di cui stanno affrontando lo studio: creare liste e organizzatori grafici per raccogliere semi di scrittura<sup>217</sup>, *mostra non dire*<sup>218</sup>, inserire dettagli sensoriali, scrivere incipit ed excipit efficaci, etc...

La libera scelta degli argomenti, all'interno del genere comune a tutti, ha garantito una scrittura più vicina agli interessi degli alunni, più "sentita", proprio perché non vincolata alla tradizionale traccia.<sup>219</sup> Inoltre, tutti gli alunni, anche quelli che ancora faticano nella stesura autonoma di un testo, hanno imparato che

---

<sup>216</sup> Il concetto sarà spigato più avanti nel momento in cui sarà precisato il suo uso.

<sup>217</sup> Per semi di scrittura si intende idee che possono essere successivamente sviluppate in testi di diverso tipo: poesie, racconti autobiografici, racconti di vario genere.

<sup>218</sup> Tecnica attraverso la quale si impara a descrivere le emozioni senza nominarle (esempio: Aniché scrivere "Luca si arrabiò moltissimo" si dirà "Luca diventò tutto rosso e gli si gonfiarono le vene nella gola".

<sup>219</sup> Nel linguaggio scolastico, l'argomento (anche come semplice enunciato del tema) che l'alunno deve svolgere in un compito scritto. Ad esempio quando si indica un argomento che gli alunni devono trattare.

la scrittura è qualcosa che richiede impegno ma che si può imparare, un passo alla volta, applicando le varie strategie, contando sulla collaborazione dell'insegnante e dei compagni, all'interno di una comunità di scrittori rappresentata dalla classe.

Al termine del triennio è questo il risultato più tangibile: la comunità di scrittori e lettori, non soltanto di compagni, sembra essere realizzata. La docente lo percepisce nei momenti, anche questi previsti dalla metodologia applicata, di scambio e di consulenza tra pari. Infatti, gli alunni non solo si consigliano l'un l'altro, ma lo fanno a ragion veduta, conoscendo il diverso "stile" che ciascuno ha maturato.

È questo, a grandi linee, il contesto classe consegnatomi dalla docente e nel quale, a partire dal 30 marzo al 9 aprile 2022 e, poi di nuovo, dal 5 al 18 maggio 2022, ho condotto le mie osservazioni sul WRW, inserendomi nella normale routine didattica senza che vi fosse nessuna attività predisposta.

## 12.3 Osservazioni in classe

### 12.3.1 Introduzione alle osservazioni sul laboratorio di lettura



Figura 27. Copertina del romanzo di Guido Sgardoli, Il giorno degli eroi

Nel periodo in cui ho cominciato la mia attività di osservazione la classe era impegnata, per quanto riguarda il laboratorio di lettura ad alta voce, nell'ascolto del romanzo di Guido Sgardoli, Il giorno degli eroi, il secondo libro letto ad alta voce nel corrente anno scolastico. La docente mi ha specificato di avere



deciso che questo era il libro giusto da leggere ad alta voce con la sua classe, come completamento naturale e indispensabile dell'esperienza di lettori maturata nell'arco della scuola secondaria di I grado. Infatti, le letture affrontate negli anni precedenti avevano riguardato generi diversi: l'avventura, l'horror, il romanzo di formazione; a questo punto del loro percorso un romanzo a sfondo storico, per di più coincidente con un periodo studiato, costituiva una occasione di crescita come lettori. Il romanzo di Sgardoli è sembrato all'insegnante coinvolgente dal punto di vista della trama e sostenuto da una scrittura di buona qualità. Inoltre, offre numerosi spunti per la riflessione sia per le connessioni storiche e letterarie sia per i diversi temi trattati.

### 12.3.2 Osservazioni delle sessioni di lettura

30 marzo 2022

La classe III A si presenta all'osservatore come un gruppo coeso e collaborativo, all'occhio attento di chi nelle classi ha vissuto la gran parte della sua esperienza lavorativa, si nota quasi subito la presenza di un consistente gruppo di alunni desideroso di apprendere e competitivo. La serietà e la compostezza contraddistinguono il gruppo classe che non si lascia distrarre da qualche alunno che agisce piccoli disturbi al sereno svolgimento delle lezioni.

Gli studenti sono apparsi molto maturi, sicuri di sé e, soprattutto, molto capaci nel condividere e scambiare con i compagni le proprie riflessioni in merito alla consegna scaturita dalla minilesson<sup>220</sup>.

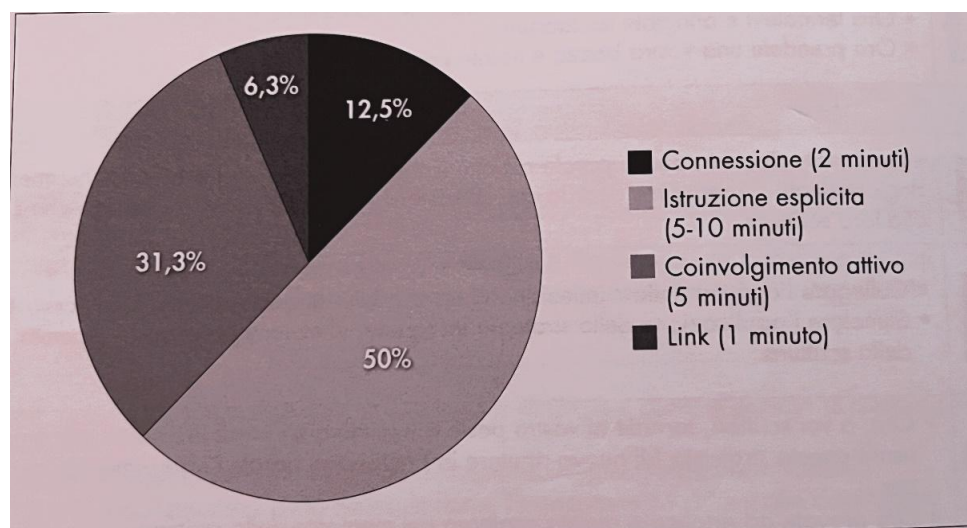


Figura 28. Le fasi di una minilesson: tratto da Jenny Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, 2017, Trento, Erikson, p.118

Tutti hanno dimostrato di seguire sin dalle prime battute l'impostazione del lavoro da parte della docente che si è espressa con chiarezza nel momento della connessione,<sup>221</sup> tramite la quale ha richiamato alla

<sup>220</sup> Nel WRW la minilesson, o minilezione, è la parte introduttiva che apre ogni sessione di laboratorio di scrittura e lettura. Permette al docente di presentare agli studenti un insegnamento mirato e pratico e di introdurre le diverse tecniche e strategie utili allo svolgimento delle attività laboratoriali. (da Elisa Golinelli, Sabina Minuto, *Amano leggere, sanno scrivere*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019, p. 55)

<sup>221</sup> Si tratta di uno dei momenti della minilesson che consiste in una sorta di rapida introduzione con cui si annuncia l'oggetto della minilesson e si spiegano i motivi per cui è importante. (da Elisa Golinelli, Sabina Minuto, *Amano leggere, sanno scrivere*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019, p. 56)

memoria degli allievi le funzioni del *salta dentro*<sup>222</sup> e precisando che la lezione del giorno sarebbe stata incentrata sull'apprendimento della tecnica del *salta fuori*<sup>223</sup> che implica il porre attenzione sulle scelte stilistiche dello scrittore.

Infatti, l'insegnamento chiave<sup>224</sup> della lezione del giorno, da dedurre dalla lettura del romanzo, è il seguente:

*Un buon lettore si sofferma a chiedersi perché una certa parte della storia doveva essere scritta e perché proprio in quel modo.*

Tale insegnamento viene trascritto sulla lavagna e riportato dagli alunni sul quaderno.

Va precisato che il metodo prevede che l'insegnamento chiave sia unico per ogni minilesson; ciò affinché l'insegnamento risulti più efficace e circoscritto.

A questa parte introduttiva, che la classe ormai al terzo anno dell'utilizzo del metodo WRW, ha prontamente dimostrato di aver recepito, è seguita la lettura di due brevi capitoli del romanzo da parte della docente che abilmente si è soffermata qualche momento per mostrare come un lettore esperto possa riflettere sui diversi passaggi attuando la pratica del *thinking aloud*<sup>225</sup> (pensare ad alta voce). In questa fase di *modeling*<sup>226</sup> gli alunni non debbono intervenire per non interrompere il flusso della lettura. Ogni tanto la docente chiede alla classe se si fosse stancata nel seguire la lettura ad alta voce.

Ai quindici minuti di lettura è seguita da parte degli alunni la fase del coinvolgimento attivo<sup>227</sup> nella quale l'insegnante ha fornito istruzioni esplicite per lo svolgimento dell'attività collegata all'insegnamento chiave. In questo caso si è trattato della compilazione di una tabella a tre colonne che consentisse in maniera graduale di centrare l'argomento della riflessione seguendo semplici passaggi. Che cosa accade? Che cosa noto della scrittura? Perché è stato raccontato e perché proprio in quel modo?

---

<sup>222</sup> Strategia per la lettura attenta che consente di entrare nel testo in profondità, analizzarlo e discuterlo sotto diverse prospettive. "Saltando dentro" la storia si indagano le scelte del personaggio.

<sup>223</sup> Strategia per la lettura attenta che consente di entrare nel testo in profondità, analizzarlo e discuterlo sotto diverse prospettive. "Saltando fuori" dalla storia ci si interroga sulle scelte dell'autore.

<sup>224</sup> *Teaching point* o insegnamento chiave è la fase in cui si esplicita il contenuto preciso della lezione, l'insegnamento essenziale nel momento della minilesson riservato alla spiegazione del docente.

<sup>225</sup> "Thinking aloud during reading", come specifica F. Serafini in F. Serafini, *Lesson in Comprehension*, Portsmouth, Heinemann, 1992, è la possibilità di negoziare pensieri e interpretazioni con i lettori durante la lettura o immediatamente dopo. Viene messo in atto dal docente per stimolare lo stesso processo nei giovani lettori.

<sup>226</sup> Il *Modeling* è il momento in cui il docente mostra agli studenti come ragiona un lettore attento.

<sup>227</sup> Altrimenti detto *Active engagement* è il momento in cui si offre agli studenti la possibilità immediata di mettere in atto nella scrittura o nella lettura, in modo veloce, ciò che è stato appena insegnato.

salta fuori. ←

X BOTTINI legge un episodio e applica la strategia del  
SALTA DENTRO / SALTA FUORI 30.03.22  
L'INSEGNAMENTO CHIAVE

Un buon lettore si sofferma a chiedersi perché  
 una certa parte della storia debba essere scritta  
 e perché proprio in quel modo.

che cosa accade?	Che cosa nota della scrittura?	Perché è stato rac- contato? Perché pro- prio in quel modo?
Carlo e Ada stan- no dialogando su quanto sue- cessa della guerra. La madre lo reflette e in seguito lo acca- ta e cerca di consolarlo.	Nota che l'autore vuole far risul- tare il cambia- mento di Carlo, che è stato col- to in questo mo- do dalla guerra. Ma anche il comportamento della madre, da che tiene il figlio e non non vuole accettare la realtà Carlo è <sup>più forte</sup> <del>più</del> reale e dice che effetti- vamente in una guerra ci si può rimettere la vita, ma la Ada non vuole accettare questa <sup>cosa</sup> <del>cosa</del> <sup>affermazione</sup> <del>affermazione</del> l. A si rifiuta di tenere il figlio.	Secondo me, lo sit- to <sup>attraverso que- sto</sup> dialogo vuole accentuare quanto sia pericolosa e mortal <sup>mente</sup> la guerra. Vuole <sup>accen- tuare</sup> anche l'ans- ietà di una madre nei confronti del figlio, ma spietat- mente tutto l'esperienza di una madre con un figlio in guerra.
		erodere che sua figlia possa morire

Figura 29. Esempio di tabella compilata sulla strategia "Salta fuori"

La docente precisa alla classe che è importante che essi rispondano senza il timore di fornire una risposta sbagliata, in quanto trattasi di risposte aperte atte a stimolare il loro ragionamento, fare connessioni e interpretazioni.

La docente a titolo esemplificativo ha mostrato come compilare la tabella proponendo un esempio e, durante l'esecuzione della consegna, si avvicina agli alunni per ascoltare le loro riflessioni e aiutarli al pieno sviluppo delle stesse. Nello stesso tempo li invita a confrontarsi con un compagno vicino secondo la tecnica del *turn and talk*<sup>228</sup>.

Si è passati poi ad un momento di condivisione leggendo ad alta voce le riflessioni di quasi tutti gli alunni. Gli alunni si sono mostrati pronti a condividere le loro riflessioni e a scambiare opinioni con i compagni. La maggior parte ha dimostrato di non aver alcuna forma di imbarazzo nell'esplicitare i pensieri scritti, riuscendo anche a negoziare il vero significato del contenuto letto.

A conclusione dell'attività l'insegnante richiama ancora una volta l'insegnamento chiave.<sup>229</sup>

**30 marzo 2022**

La docente introduce alle ore 11.35 la prima parte della sessione di laboratorio di lettura previsto nella giornata odierna con il primo momento della *minilesson*, dedicato alla connessione, e comunica che ci si soffermerà sull'aspetto legato alla voce del narratore. Richiama una *minilesson* precedente durante la quale si erano esaminate quelle parti in cui lo scrittore/narratore cura in maniera particolare e mette in evidenza situazioni e avvenimenti vissuti dai personaggi.

La docente invita la classe ad utilizzare le pagine lasciate precedentemente vuote nel loro quaderno o taccuino<sup>230</sup>. Queste pagine sono destinate a contenere i riferimenti storici, ma anche elementi di economia e/o politica che man mano emergeranno dalla lettura del romanzo (tabella esemplificativa). Ciò permetterà di riflettere sul contesto. Anche i riferimenti storici, infatti, rappresentano interventi dello scrittore per indurre alla riflessione e richiamare alla mente gli elementi del contesto.

---

<sup>228</sup> Girati e parla, lo studente può girarsi e parlare con il compagno vicino relativamente ad uno stimolo o domanda posti dall'insegnante. Sono interazioni solitamente di un paio di minuti che permettono la partecipazione di ogni studente. Dal sito [italianwritingteachers.it](http://italianwritingteachers.it),

<sup>229</sup> "La fase di chiusura della minilesson è chiamata link perché in questo momento l'insegnante ribadisce l'insegnamento chiave e ne raccomanda l'uso durante le loro attività di lettura". (da Elisa Golinelli, Sabina Minuto, *Amano leggere, sanno scrivere*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019, p. 57.

<sup>230</sup> Il taccuino del lettore e dello scrittore è uno strumento fondamentale nel WRW. Lo studente annota vari elementi (insegnamenti chiave, liste di libri da leggere, citazioni, riflessioni, scritture lampo e attivatori). Serve come serbatoio di idee per la scrittura e di stimoli provenienti dalla lettura. Non tutti gli alunni della classe utilizzano il taccuino. Infatti, a causa della complessità del suo utilizzo, l'insegnante lo ha introdotto solo in parte, dando libera scelta agli alunni di utilizzarlo o meno.

Società e politica	
Che cosa sta avvenendo nel romanzo?	
<hr/> <hr/>	
Quali aspetti dell'ambientazione ricavi dal testo?	Come stanno influenzando tali aspetti sui personaggi?
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
Che cosa sta avvenendo nel romanzo?	
<hr/> <hr/>	
Quali aspetti dell'ambientazione ricavi dal testo?	Come stanno influenzando tali aspetti sui personaggi?
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
Economia	
Che cosa sta avvenendo nel romanzo?	
<hr/> <hr/>	
Quali aspetti dell'ambientazione ricavi dal testo?	Come stanno influenzando tali aspetti sui personaggi?
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
Che cosa sta avvenendo nel romanzo?	
<hr/> <hr/>	
Quali aspetti dell'ambientazione ricavi dal testo?	Come stanno influenzando tali aspetti sui personaggi?
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

Figura 30. Tabella esemplificativa utilizzata per l'analisi del contesto (dall'allegato alle narrative a cura di Silvia Pognante compreso nell'antologia *Letture oltre* di Rosetta Zordan, Fabbri Editori, Milano, 2022)

Successivamente la docente suggerisce di prendere un'annotazione veloce per poi andare a ricostruire, successivamente, in quelle pagine dedicate, quanto emerso dalla lettura.

Come di consueto, la docente invita gli alunni a scrivere sul proprio quaderno l'insegnamento chiave.

L'insegnamento chiave è il seguente:

*“A volte, nei romanzi, il narratore interviene direttamente nel racconto. Un buon lettore se ne rende conto e si sofferma a riflettere su questa scelta narrativa”.*

Alle ore 11.55 inizia la lettura ad alta voce del libro.

La professoressa legge ad alta voce mentre, in questa sessione di laboratorio, gli alunni seguono anche sul monitor del proprio PC le pagine del libro; infatti, per svolgere in modo più adeguato l'attività programmata, alcune pagine del libro sono state fotografate e condivise su *classroom*<sup>231</sup>.

La classe segue con molta attenzione e concentrazione, la docente di tanto in tanto si sofferma per richiamare agli alunni alcuni concetti. Evidenzia ai ragazzi l'importanza di una frase "la casa è la nostra patria", sottolineando come possa essere attribuita alla voce del narratore (*thinking aloud*). Invita gli alunni a prestare attenzione per poi cercare nel testo le altre parti in cui emerge la voce del narratore.

Alle ore 12.15 terminata la lettura a voce alta, si passa al coinvolgimento attivo e quindi alla consegna da svolgere per iscritto e la docente invita la classe a rileggere in modo autonomo il capitolo per individuare quelle parti dove si sente più forte la voce del narratore e il perché, e anche dove si percepiscono i suoi cambiamenti di tono.

L'osservatore nota che la docente tranquillizza gli alunni e li esorta a lavorare concentrati, a fare delle ipotesi, precisando che non ci sono risposte precostituite ma che la discussione porterà ad una negoziazione dei significati. Raccomanda però che le ipotesi interpretative siano sempre giustificate dal testo<sup>232</sup> ponendosi degli interrogativi come ad esempio: Come lo so? Da quale parte del testo lo evinco? I ragazzi lavorano sulla consegna e la professoressa fornisce un indizio ricordando che nel romanzo in questione il narratore è onnisciente, che conosce i pensieri di tutti e che sta esprimendo di volta in volta i pensieri di un personaggio. Li avverte che ci sono invece dei passaggi che riflettono la voce del narratore stesso.

---

<sup>231</sup> Google Classroom è una piattaforma gratuita di *Google Apps for Education*, facile da utilizzare, mirata a semplificare l'organizzazione dei compiti, a migliorare la collaborazione tra alunni e insegnanti e a favorire una comunicazione più valida. Per far sì che gli alunni entrino a far parte della "Classroom" e visualizzino i compiti e le lezioni, è necessario che l'insegnante *aggiunga i propri studenti* oppure fornisca loro il codice per poterlo fare in autonomia. Una volta che insegnanti e alunni sono connessi tra loro in Classroom, questi ultimi potranno visualizzare nella home tutto il materiale didattico e le relative informazioni. Attraverso Classroom, gli insegnanti possono tenere sotto controllo i progressi dei propri alunni, visionando tutti i loro voti nella sezione dedicata, così da poter dar loro consigli personalizzati e costruttivi, comprendere quando dare un feedback aggiuntivo, e condividere i feedback con i genitori, attraverso comunicazioni via email contenenti i risultati ottenuti dagli studenti, proprio come in un incontro *genitori-insegnanti*. Google Classroom permette inoltre agli studenti di lavorare insieme sullo stesso compito, e all'insegnante di proiettarlo sulla sua lavagna virtuale, condividendolo con i suoi alunni e stimolando una discussione, come se si trovasse tra le mura di un'aula, trasformando la didattica da remoto in un tipo di insegnamento più dinamico e stimolante per i ragazzi.

<sup>232</sup> "In service of meaning" a servizio del significato come specifica F. Serafini in F. Serafini, *Lesson in Comprehension*, Portsmouth, Heinemann, 1992.

Durante lo svolgimento della consegna alcuni ragazzi utilizzano la pratica del *turn and talk* e confrontano le proprie interpretazioni con quelle del compagno.

Alle 12.40 il docente dà inizio al momento della condivisione, i ragazzi intervengono leggendo i risultati del loro lavoro, la docente esplicita e conferma anche con le sue opinioni cercando di suggerire nel frattempo alcune connessioni con quanto riscontrato in altri capitoli.

La docente evidenzia che lo scrittore utilizza la voce del narratore per far cogliere ai lettori alcuni elementi dell'ambientazione e che non procede sulla narrazione e si sofferma sulle informazioni del contesto.

Ricorda agli alunni che questa tecnica di comprensione utilizzata in questa lezione può essere ripresa nella lettura individuale.

Successivamente la conversazione all'interno della classe continua in modo spontaneo consentendo all'osservatore di notare che in effetti il gruppo rappresenta una vera e propria comunità di lettori che condividono esperienze personali di lettura, usano autonomamente le strategie apprese, pongono interrogativi, chiedono alla docente consigli in merito a letture in corso o da intraprendere. Si evidenzia che la docente riveste il ruolo di esperto lettore e che si pone come modello insegnando come nelle "botteghe artigiane"<sup>233</sup>.

---

<sup>233</sup> Espressione utilizzata in J. Poletti Riz, *Scrittori si diventa*, Trento, Erikson, 2017



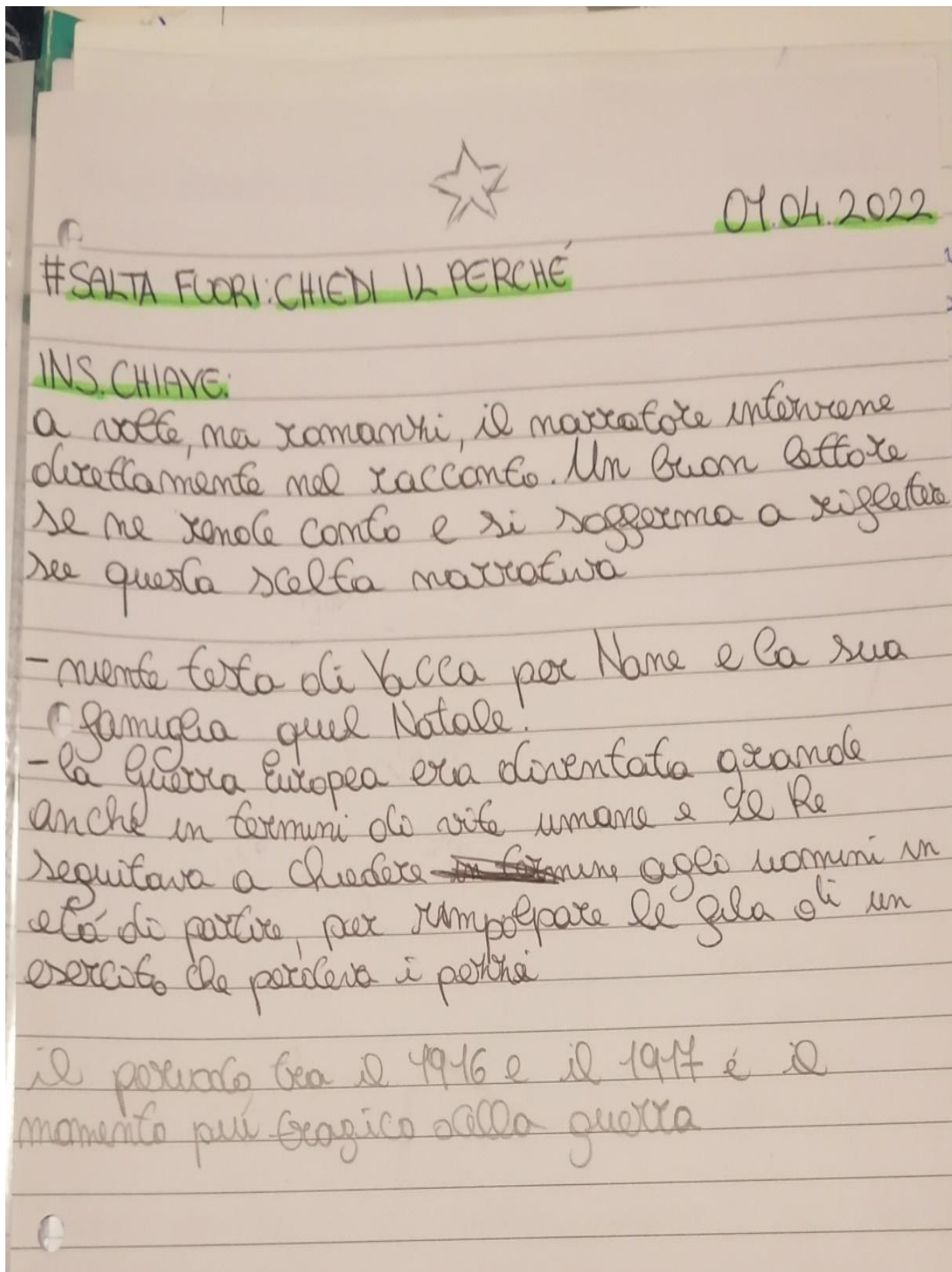


Figura 31. Compito svolto da un'alunna

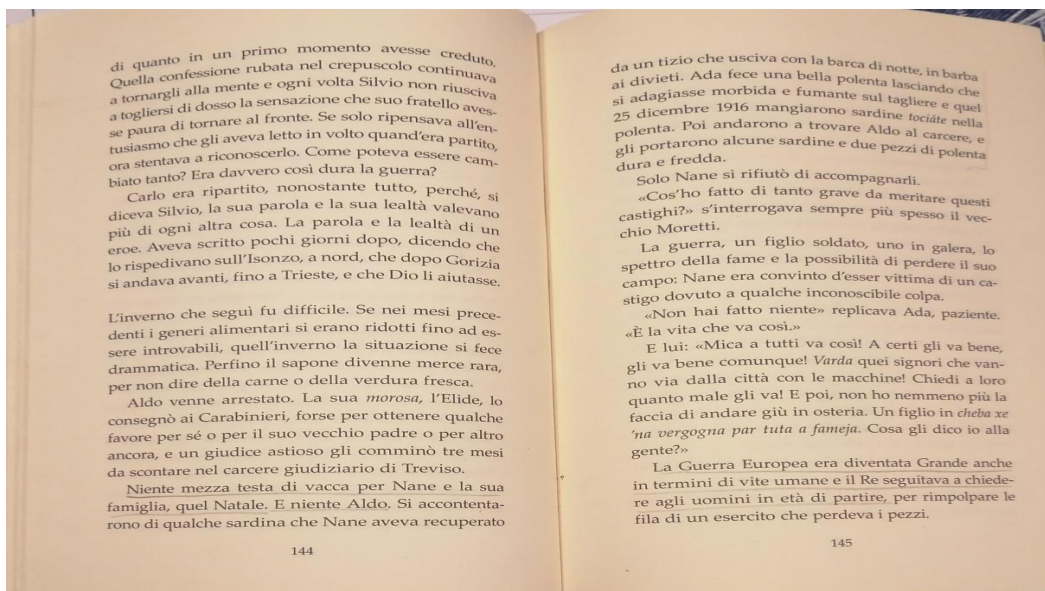


Figura 32. Pagine di riferimento sulle quali è stato eseguito il coinvolgimento attivo

2 aprile 2022

Per la sessione di laboratorio di lettura prevista per la giornata odierna la docente annuncia l'oggetto della minilesson ed esplicita un nuovo insegnamento chiave che è il seguente:

*“Un lettore esperto stabilisce connessioni con sé stesso e col mondo”.*

Dopo aver invitato gli alunni a scrivere sul loro quaderno l'insegnamento chiave, si sofferma con una rapida introduzione a riprendere le connessioni con le lezioni precedenti e anticipa che, alla lettura del capitolo del romanzo, seguirà la proposta di un esercizio di scrittura che prenderà le mosse da una frase del testo. L'esercizio si intitola “Illumina una frase”, tecnica che gli alunni hanno imparato ad utilizzare altre volte.

La docente inizia la lettura del capitolo del romanzo *Il giorno degli eroi* di Guido Sgardoli e mostra una pagina del libro dove è riportata la foto di un articolo del *Corriere della sera* del 1917, che contiene il comunicato del Generale Cadorna dopo la disfatta di Caporetto. Evidenzia che, trattandosi di un romanzo storico, in alcune occasioni l'autore riporta documenti autentici dell'epoca. La classe segue attentamente la lettura. Come si sa, il metodo non prevede che vi siano interventi degli studenti durante la stessa, e l'osservatore rileva che tutti gli alunni si attengono scrupolosamente a seguire con interesse.

È la docente che al momento opportuno si sofferma per stimolare la riflessione e le connessioni relative ad un passaggio drammatico del romanzo, ragionando ad alta voce (thinking aloud) mostrando come un lettore esperto si sofferma a riflettere su dei passaggi fondamentali del testo.

La lettura a voce alta del docente procede per venti minuti, successivamente ai quali la professoressa invita gli alunni alla scrittura lampo secondo l'attivatore "illumina la frase".

La frase/attivatore, intorno alla quale gli studenti sono liberi di scrivere e che dà il via alla fase del coinvolgimento attivo, è tratta dal brano del romanzo oggetto della lettura ed è la seguente:

*"Spera invece che qualcuno faccia altrettanto con i tuoi figli"*

La docente esplicita il contenuto della stessa collocandola nel suo contesto e invita la classe a scrivere liberamente ispirandosi all'affermazione. È evidente che si astiene dal suggerire possibili riflessioni in quanto ogni studente in questo tipo di esercizio deve attivare il suo pensiero partendo dalla frase illuminante e stabilire connessioni con sé stesso e con il mondo.

La classe inizia a lavorare serenamente, si registra la richiesta di chiarimenti da parte di qualche alunno che chiede conferme sulle piste che ha pensato di attivare. La docente invita gli studenti a riflettere sul concetto: È bene fare del bene agli altri in maniera incondizionata oppure aspettandosi un ritorno? Gli alunni vengono ancora una volta spronati a ricercare nel proprio vissuto e nel proprio contesto di vita gli spunti per la riflessione.

La docente ricorda alla classe che, dopo aver lavorato un po' sulla consegna, potranno utilizzare la pratica del *turn and talk* per confrontarsi con il compagno e condividere o meno le riflessioni.

Il consueto momento di condivisione nell'ambito del gruppo classe ha dato vita ad un dibattito costruttivo dal quale sono emersi molteplici punti di vista e riflessioni molto interessanti. L'esperienza della sessione laboratoriale odierna ha ancora una volta confermato come scrittura e lettura siano due momenti inscindibili nella costruzione dei processi di apprendimento e che, se giustamente intrecciati, si richiamano l'un l'altro.



Figura 33. Stralcio tratto dal romanzo Il giorno degli eroi di Guido Sgardoli

Illumina la fase 02/04/2022  
 "Spera in te e qualunque faccia altrettanto  
 con i tuoi figli"

spera i nostri

Secondo me Ada ~~sola~~ che, come ~~lo so~~ si presta  
 nell'aiuto del prossimo e della gente in difficoltà,  
 ma anche altre persone ~~do~~ <sup>questo verso</sup> assistere la gente  
 in difficoltà e i ~~suoi~~ <sup>questo verso</sup> figli. Secondo me, Ada si  
 basa anche sull'aiuto del prossimo ~~se~~ imitando  
 il comportamento di Gesù e ~~il~~ seguendo l'inse-  
 gnamento di Dio, che dice di amare il prossimo  
 come se stessi, ~~il~~ perché Ada è credente e  
 Dio ~~dice~~ <sup>insegna</sup> che l'amore per Dio e l'amore per il pros-  
 simo si fondono e costituiscono un binomio  
 indissolubile. Ovviamente Ada si presta nell'aiu-  
 to del prossimo, non solo per la fede, ma an-  
 che per un fatto legato all'umanità, indipen-  
 dentemente da qualunque religione, l'uomo deve  
 nutrire un sentimento di amore verso il pros-  
 simo prestandosi nel suo aiuto. Una connes-  
 sione che mi viene in mente riguardo a quella che  
 dice Ada è il volontariato che ~~es~~ <sup>in cui</sup> ~~istituisce~~ una  
 serie di associazioni, laiche o religiose, ~~che~~ <sup>in cui</sup> ~~che~~  
 s'impegnano nell'aiuto dei poveri, dei sofferenti  
 e degli emarginati, ingaggiando delle persone, ~~che~~  
 volontari che lavorano gratuitamente usufruendo  
 delle loro doti o più semplicemente del loro tempo  
 libero per aiutare il prossimo.

Figura 34. Compito svolto da Luca.

5 aprile 2022

La sessione di laboratorio di lettura della giornata odierna si discosta dalle precedenti in quanto è dedicata alla lettura individuale. La lettura autonoma costituisce, infatti, un altro dei capisaldi del metodo WRW e consiste nel coinvolgimento degli alunni nella lettura individuale: ogni alunno sceglie liberamente un libro

dalla biblioteca di classe e lo legge, in classe durante le ore dedicate, e a casa in un compito quotidiano che prevede un impegno di almeno 20 minuti al giorno di lettura silenziosa.

Un'alunna interviene e chiede la parola, ritenendo opportuno, considerata la presenza dell'osservatore, di raccontare la nascita della biblioteca di classe. La docente e l'osservatore accolgono positivamente l'intervento e la studentessa riferisce che è stato un compagno a portare a scuola il mobile a scaffali, costruito con il nonno, che contiene i libri della classe. La formazione della biblioteca è avvenuta gradatamente attingendo alla Biblioteca che, in convenzione con il Comune di Lampedusa, è stata istituita dall'Associazione Ibbby Italia, alla biblioteca personale della docente sperimentatrice del metodo o portati in classe dagli stessi alunni.

I libri sono stati sin dall'inizio catalogati e poi man mano aggiornati a seconda dei bisogni degli alunni.

Un altro alunno è intervenuto spiegando che di tanto in tanto la docente presenta alla classe nuovi libri, altre volte sono gli stessi

Dal dialogo che è scaturito con la classe emerge che i buoni lettori leggono individualmente almeno un libro al mese, poi ognuno ha i suoi ritmi di lettura ma, la totalità della classe dimostra di dedicarsi con piacere a letture dei generi più svariati. L'osservatore evidenzia che quasi tutti gli alunni spontaneamente partecipano alla conversazione con domande molto pertinenti sui generi letterari, chiedono consigli alla docente sull'opportunità o meno di leggere un testo e la docente li indirizza verso le letture più adeguate alla loro esperienza di lettori.

Esaurita la conversazione si passa alla sessione di laboratorio di lettura silenziosa in classe, ciascun alunno prende il suo libro e al via della docente si immerge nelle pagine del testo trovando quasi immediatamente la giusta concentrazione; anche la docente in quel momento legge il suo libro. L'osservatore constata come tutti all'interno della classe siano entrati in quello che Nancie Atwell definisce *reading zone*<sup>234</sup> che non indica un luogo fisico ma lo stato mentale di sospensione della realtà in cui entriamo quando leggiamo. L'osservatore, coinvolto da questa atmosfera, decide di prendere un libro dalla biblioteca di classe e leggere insieme alla classe.

Durante la lettura e con discrezione, evitando di creare motivo di distrazione, la docente si avvicina ad alcuni alunni per effettuare delle consulenze di pochi minuti. Gli alunni e la docente si confrontano sui libri in lettura richiamando strategie di comprensione utili e "adatte a quel lettore alle prese con quel determinato libro"<sup>235</sup>. La consulenza non è un'interrogazione ma un momento di confronto con domande

---

<sup>234</sup> N. Atwell, *The Reading Zone How to Help Kids Become Passionate, Skilled, Habitual, Critical Readers*, New York, Scholastic Professional, 2016

<sup>235</sup> L. Cavadini, L. De Martin, A. Pianigiani, *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*, Milano-Torino, Pearson Italia, 2021, p.15

aperte in cui l'insegnante propone strategie e cerca di "conoscere gli alunni come lettori e di individualizzare l'apprendimento".<sup>236</sup>

A seguire la trascrizione della breve consulenza che l'insegnante ha tenuto con uno degli alunni, registrata previa autorizzazione dell'alunna stessa.

*Docente: Come mai oggi hai scelto un albo illustrato?*

*Alunna: Ho scelto l'albo perché ho appena finito la lettura di un romanzo piuttosto lungo e ho pensato di dedicarmi a qualcosa di più breve prima di sceglierne un altro.*

*D.: Come mai hai scelto proprio questo?*

*A.: Sono rimasta colpita dalla copertina, dai colori prima di tutto e dal primo piano del bambino.*

*D.: Quale strategia di lettura profonda stai applicando?*

*A.: Durante la lettura ho raccolto annotazioni veloci per compilare uno schema a Y.*

*D.: Noto che hai trovato delle connessioni interessanti con la tua vita.*

*A.: Sì, la storia mi ha fatto ripensare ai primi giorni di questo anno scolastico e ai momenti spensierati dell'estate.*

*D.: Hai anche delle domande che scaturiscono dalla lettura?*

*A.: Sì, una in particolare riguarda la condizione del protagonista che si trova sulla sedia a rotelle.*

Ho notato che durante questa consulenza l'alunna ha già trovato in maniera autonoma la strategia da applicare alla lettura e, pertanto, la docente la incoraggia a proseguire per quella strada.

La scelta della docente di dedicare l'ultima ora dell'orario pomeridiano (dalle 17.00 alle 18.00) ad una lezione al rafforzamento della pratica della lettura individuale potrebbe apparire inopportuna, considerato che si tratta di un momento in cui gli alunni sono particolarmente stanchi. Nonostante ciò, grazie ad una routine consolidata, la classe si dedica senza difficoltà sia alla lettura che all'elaborazione di annotazioni sul taccuino.

---

<sup>236</sup> Ibidem, p. 38

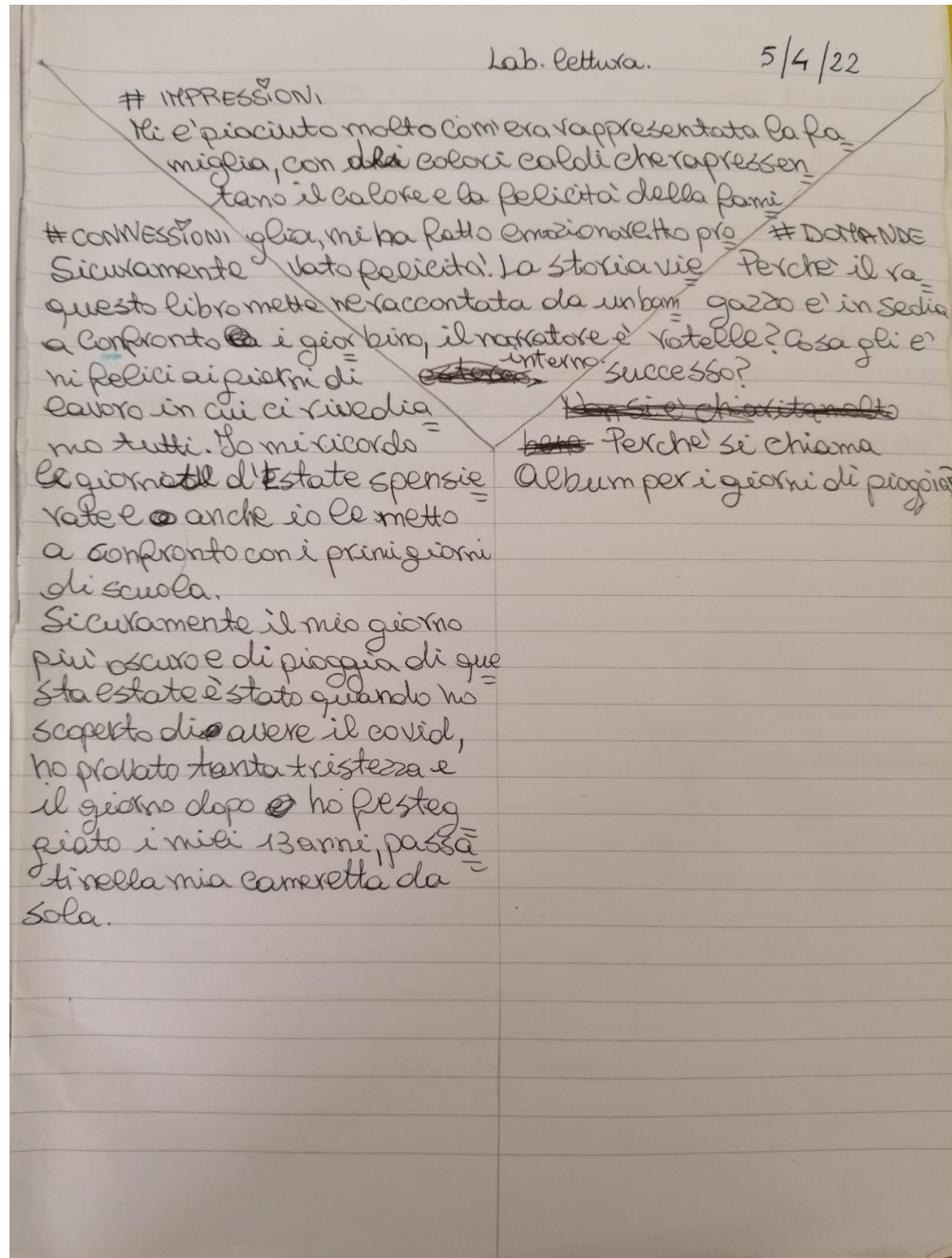


Figura 35. Esempio di riflessione in seguito alla lettura di un albo illustrato utilizzando lo schema a Y, organizzatore grafico per annotare impressioni, connessioni e domande

7 maggio 2022

Nella sessione di laboratorio di lettura ad alta voce odierna, la docente non propone la minilesson. Infatti, proprio per evitare che gli alunni percepiscano la lettura come un compito, spesso preferisce assecondare il desiderio dei ragazzi di leggere anche più di un capitolo di seguito. Nonostante ciò, il momento della

lettura è seguito sempre da una conversazione informale che mette in evidenza gli aspetti più importanti delle pagine lette, sia dal punto di vista del contenuto che da quello stilistico e formale.

L'osservatore constata che la maggior parte degli alunni interviene proponendo interpretazioni, facendo ipotesi sulla prosecuzione della storia, instaurando connessioni con la propria vita, con l'attualità e con altri libri.

La conversazione che scaturisce è molto vivace e fa rilevare che gli studenti apprezzano il romanzo e lo sentono vicino alla loro realtà di adolescenti e ai loro interessi.

**11 maggio 2022**

Nella sessione odierna del laboratorio di lettura della durata di un'ora, la professoressa, come di consueto, inizia la sua minilesson con il momento della connessione, anche per consentire agli alunni assenti di riprendere la trama. Pone domande stimolo alla classe per far emergere le riflessioni degli alunni e indagare sui temi che balzano fuori dalla storia.

Gli alunni riflettono sui personaggi della storia, sullo sviluppo delle loro vite, sui cambiamenti che sono intercorsi, sui fatti che hanno contribuito alla loro crescita interiore e, di conseguenza, sull'evoluzione del personaggio.

L'insegnante invita gli alunni a scrivere sul quaderno di lettura il titolo del capitolo che si stanno apprestando a leggere in quanto si tratta di un titolo molto significativo: "Eroi e vigliacchi" e poi procede scrivendo alla lavagna l'insegnamento chiave che è il seguente:

"Quando in un romanzo due personaggi si confrontano su questioni cruciali, anche attraverso domande che rivelano la loro lotta interiore, l'autore ci sta spingendo a riflettere in merito ad uno dei temi principali del romanzo".

Prima di iniziare la lettura ad alta voce stimola la riflessione degli alunni sull'insegnamento chiave e su quando, in altri momenti del romanzo, sono emersi dei conflitti tra personaggi. Inoltre, evidenzia come il titolo del capitolo (Eroi e vigliacchi) richiami un collegamento con il titolo del romanzo (Il giorno degli eroi) e che anche questo è un indizio che riporta ad uno dei temi fondamentali del libro.

Si accerta che la classe sia pronta all'ascolto e procede con la lettura del capitolo, le cui pagine sono state fornite in fotocopia. Terminata la lettura invita gli alunni a riprendere il quaderno e a riprodurre uno schema che deve essere compilato.



# LAB. DI SCRITTURA

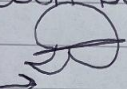
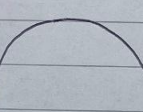
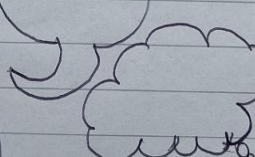
19.05.2022

# EROI EROE E VIGLIACCHI

INTEGRAZIONE CHIAVE

QUANDO IN UN ROMANZO DUE PERSONAGGI SI CONFRONTANO SU QUESTI CRUCIALI, ANCHE ATTRAVERSO DOMANDE CHE RILEVANO LA LOTTA INTERIORE, L'AUTORE CI STA SPINGENDO A RIFLETTERE IN MERITO A UNO DEI TEMI PRINCIPALI DEL ROMANZO.

CHE COSA ACCADE

<p>SILVIO: Silvio non crede neanche che sia Carlo che pronuncia quella parola. Perché erede Carlo è un eroe un combattente.</p>	<p>COSA DICONO?   </p>	<p>CARLO: Carlo è contrario alla guerra e ha lasciato il campo di combattimento. Carlo disertore.</p>
---	--	---

<p>QUALE È IL TEMA? Chi sono i veri eroi?</p>	<p>CHE COSA NE PENSO IO?</p>
---	------------------------------

Per me un eroe non è quella <sup>10</sup> più forte, non è la  
persona che vince perché è prepotente o perché è  
il più forte. Un eroe secondo me è una persona  
che ha lasciato un segno nel corso della sua vita  
e l'eroe è una persona che fa fatto delle buone  
azioni, ad esempio fare volontariato o aiutare  
senza tetta. Secondo me un eroe è colui che si  
presta ad aiutare il prossimo e la gente in dif-  
ficoltà. In una battaglia l'eroe non è quello  
che prepotente e di cui tutti hanno paura, che al-  
l'apparenza sembra il più forte; piuttosto l'eroe è  
quella persona che accoglie gli altri <sup>nella sua vita</sup>.

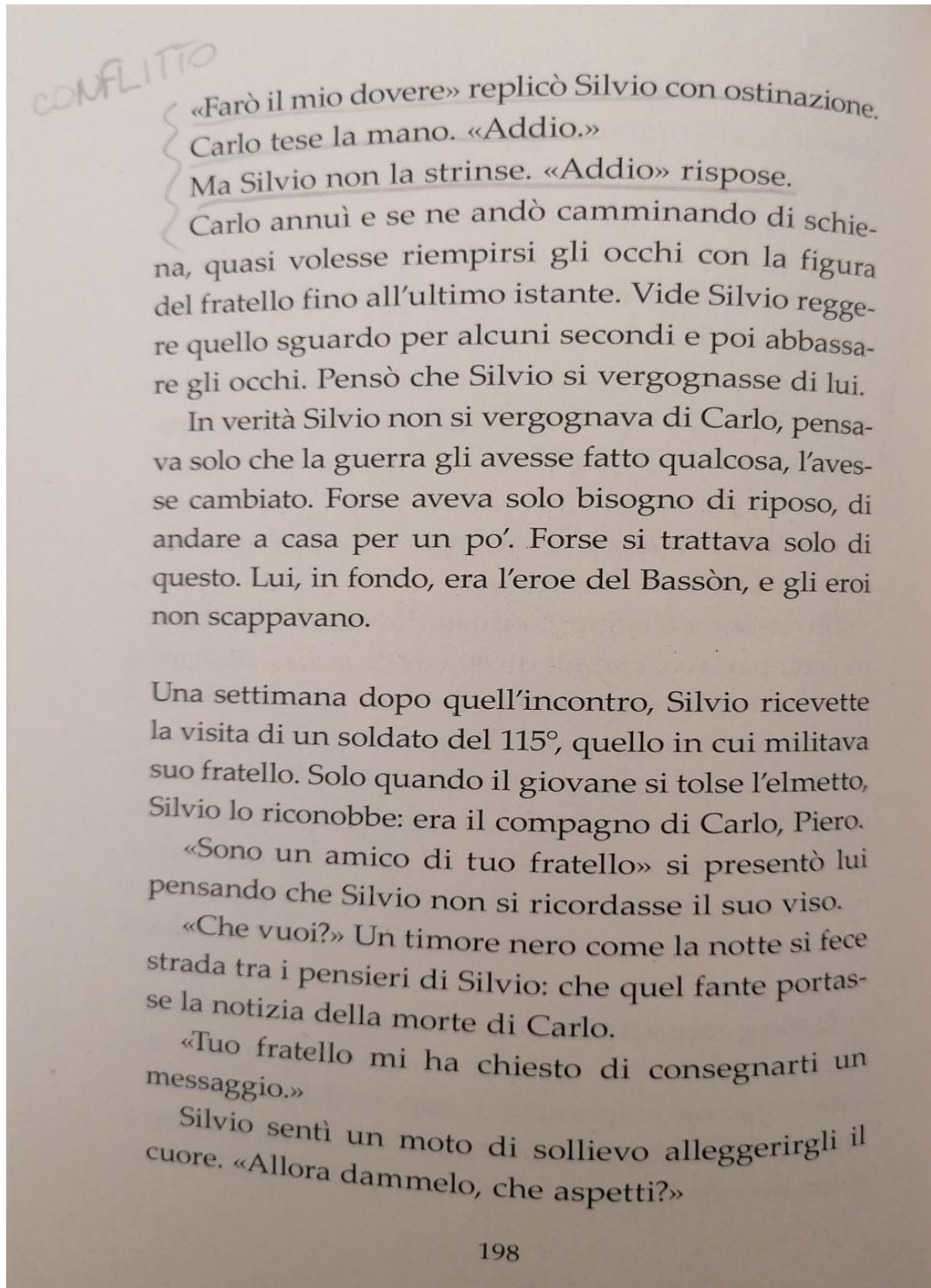


Figura 36. Pagine del libro su cui l'alunno ha lavorato

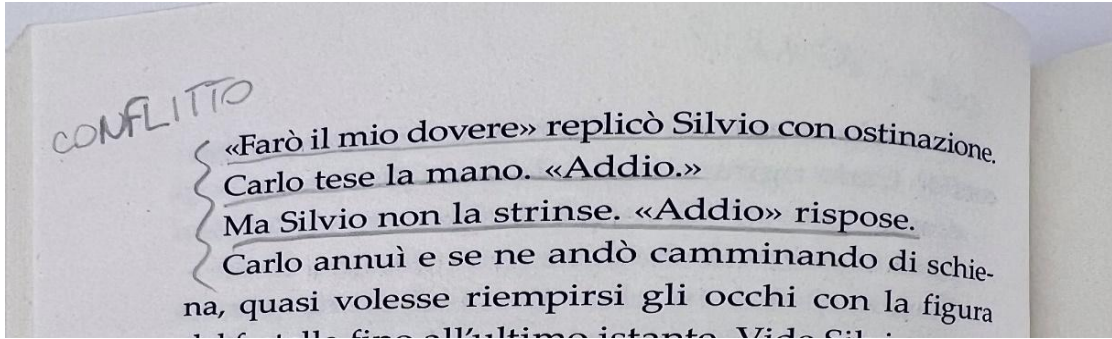


Figura 37. Pagine del libro su cui l'alunno ha lavorato

La consegna è stata affrontata dagli alunni senza difficoltà, nessuno ha esitato nel rintracciare il tema fondamentale del romanzo (chi è davvero un eroe? Colui che accetta la guerra o colui che lotta per la pace?). Poiché non c'è il tempo per la condivisione, la docente coglie l'occasione per ritirare i quaderni degli alunni, come fa periodicamente, al fine di verificare la completezza e la quantità delle annotazioni di ciascuno.

### 12.3.3 Introduzione sul laboratorio di scrittura

All'interno dell'approccio metodologico del WRW, gli studenti sono invitati a produrre testi autentici appartenenti alle tipologie testuali studiate. Una parte rilevante del laboratorio nei tre anni della scuola secondaria di I grado è dedicato ai testi "non-fiction" e più in particolare alla recensione, al testo espositivo, sviluppato già a partire dal primo anno ma soprattutto nel secondo e, infine, al testo argomentativo, nella classe terza. L'essere in grado di sostenere opinioni fondate sapendo argomentare è ritenuta, infatti, un'importante competenza disciplinare ma anche una fondamentale competenza sociale.

La mia osservazione è coincisa con l'inizio del percorso sul testo autobiografico. Nei giorni in cui sono stata presente in aula, la classe si è dedicata in particolare alla fase dell'immersione, propedeutica al vero e proprio processo di scrittura, e all'inizio dello stesso, con la fase di prescrittura. Non ho invece seguito le fasi successive della scrittura delle bozze, dell'editing e della pubblicazione. La professoressa Sardone mi ha riferito, però, che tutti gli alunni sono stati in grado di arrivare alla produzione di testi argomentativi coerenti con quelle che erano le richieste da parte della docente e concordate con gli alunni in fase di immersione anche ai fini della valutazione.

Anche per le fasi successive gli studenti hanno potuto utilizzare organizzatori grafici per imparare a costruire un incipit efficace, per usare i connettivi più adatti, per costruire il finale giusto per il loro testo. Gli alunni, secondo la modalità consueta del metodo, hanno scelto i loro argomenti e, grazie a questa libertà di poter esprimere qualcosa che stava loro a cuore, hanno portato a compimento il compito assegnato. Inoltre, l'insegnante ha ritenuto importante questa esperienza dei suoi studenti anche al fine della loro preparazione per gli esami non solo in relazione alla prova scritta (si ricorda che una delle tracce d'esame verte proprio sul testo argomentativo) ma anche per l'organizzazione del colloquio orale che, in parte, si può basare sulla trattazione di un argomento di attualità. Per esempio, un alunno durante il colloquio ha parlato della robotica mettendo in evidenza gli aspetti positivi dell'uso di tecnologie moderne in vari ambiti e confutando con prove efficaci le tesi che vedrebbero nella tecnologia più avanzata una minaccia. E così altri alunni con altri argomenti. L'esercizio maturato in classe nel lungo percorso dedicato al testo argomentativo ha fatto sì che gli alunni fossero preparati anche a questa esperienza.

#### 12.3.4 Osservazioni sul laboratorio di scrittura

**31 marzo**

La sessione di lavoro di complessive due ore della giornata odierna è dedicata al laboratorio di scrittura. Si tratta della prima minilesson introduttiva sulla scrittura del genere argomentativo. La classe, nonostante stia rientrando dall'ora di scienze motorie allegramente trascorsa in palestra, si ricompone ed è pronta al lavoro che la attende per le ultime due ore della giornata scolastica.

La docente si sofferma sulle finalità della minilesson, momento propedeutico e indispensabile per il successivo coinvolgimento degli alunni, con il puntualizzare quali sono gli elementi fondamentali da tenere presenti per riflettere ed apprendere le tecniche del testo argomentativo.

Si serve della lavagna tradizionale per scrivere l'insegnamento chiave relativo alla minilesson prevista nella sessione di lavoro del giorno, che gli alunni trascrivono sul quaderno.

L'insegnamento chiave è il seguente:

*Argomentare significa esprimere la propria opinione su un argomento specifico per convincere, per persuadere portando prove a favore della nostra opinione (tesi).*

La docente, prima di esplicitare agli alunni il significato dell'insegnamento chiave, con il supporto di esempi che ritiene essere già nel vissuto della classe, attiva il momento della connessione: fa riferimento all'editoriale dei giornali che rappresenta bene l'idea di testo argomentativo per convincere, oppure al discorso di Malala alle Nazioni Unite o di Greta Thunberg nei suoi interventi alle conferenze sui problemi climatici, tutti testi attraverso i quali si tende a persuadere gli interlocutori. Richiama anche il testo espositivo, genere affrontato nel precedente anno scolastico, che ha tanti punti di contatto con l'argomentativo perché quando si argomenta si ha bisogno di conoscere tante informazioni.

La docente passa alla presentazione dell'albo illustrato dal titolo *Il suo piede destro* di Dave Eggers e illustrato da Shawn Harris, utilizzato come primo *mentor text* scelto per la fase di immersione; tale fase prevede la lettura di diversi testi modello attraverso i quali gli alunni dovranno cogliere le caratteristiche del genere e rendersi conto di come gli scrittori mettono in pratica cosa gli si sta insegnando.

La docente si sofferma all'esame della copertina dalla quale gli alunni immediatamente individuano che il piede destro citato nel titolo è quello della Statua della Libertà.

Si tratta di un albo illustrato, nel quale le illustrazioni risultano fondamentali alla comprensione delle informazioni e alle successive riflessioni sul testo. Per questa ragione la docente, oltre a darne lettura consentendo alla classe di osservare le pagine del libro cartaceo, fa scorrere le immagini,

precedentemente fotografate, sulla LIM<sup>237</sup>. Ciò per consentire una più chiara visione alla classe in considerazione anche, che per motivi legati alla prevenzione anti Covid, non è possibile svolgere l'attività in assetto di *circle time*, come invece sarebbe preferibile.

Alla fine della lettura del testo la docente, per far emergere le riflessioni degli alunni e avviare gli studenti alla fase del coinvolgimento attivo, pone degli interrogativi stimolo, ad esempio:

- Qual è l'argomento dell'albo illustrato?
- Quali scopi vuole raggiungere lo scrittore?
- Come facciamo a capirlo?

Dalla discussione emerge chiaramente come dal testo gli alunni abbiano ricevuto tante informazioni. La classe dimostra di aver colto anche l'altro obiettivo del testo, che è quello di convincere il lettore sul valore simbolico della Statua della Libertà e ciò lo fa riflettendo sulla posizione del piede alzato della statua.

Qualche studente nota che, ad un certo punto dell'albo illustrato, il testo da espositivo diventa argomentativo. La conversazione è molto partecipata, gli alunni intervengono spontaneamente e quasi tutti dimostrando globalmente curiosità, acume ed interesse. Ascoltano le osservazioni dei compagni e dimostrano di saper attivare connessioni, precisazioni e riformulazioni pertinenti e adeguate.

All'osservatore è apparso evidente che la classe abbia contribuito ad orientare in modo costruttivo l'andamento della lezione con proposte e idee circa il testo presentato e la sua interpretazione.

Successivamente si entra nel vivo del coinvolgimento attivo nel quale gli studenti si dedicano alla compilazione dello schema ad Y riprodotto sul quaderno che prevede la creazione di tre sezioni ognuna delle quali conterranno: le impressioni, le connessioni e le domande.

---

<sup>237</sup> La **lavagna interattiva multimediale**, detta anche **L.I.M.** o **lavagna elettronica**, è una superficie interattiva su cui è possibile scrivere, disegnare, allegare immagini, visualizzare testi, riprodurre video o animazioni. I contenuti visualizzati ed elaborati sulla lavagna potranno essere quindi digitalizzati grazie a un software di presentazione appositamente dedicato. La L.I.M. è uno strumento di integrazione con la didattica d'aula poiché coniuga la forza della visualizzazione e della presentazione tipiche della lavagna tradizionale con le opportunità del digitale e della multimedialità. Nell'accezione più comune quando si parla di Sistema LIM si intende un dispositivo che comprende una superficie interattiva, un proiettore ed un computer. La scuola di Lampedusa usa nella didattica le Lim in tutti gli ordini e gradi di scuola già dall'anno scolastico 2008/09.

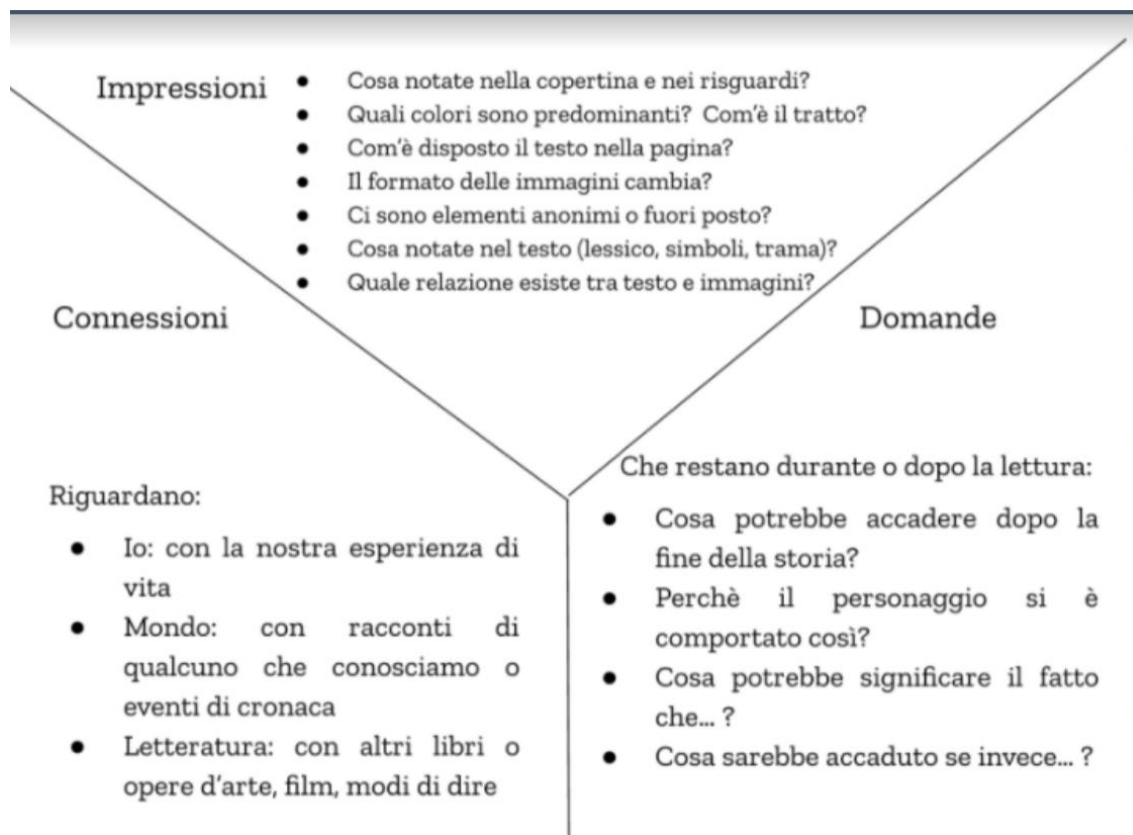


Figura 38. Modello esemplificativo di schema ad Y con domande guida (tratto dal materiale didattico predisposto dall'insegnante)

Gli alunni dovranno annotare riflettendo singolarmente su quanto richiesto dal modello a Y. Dopo qualche chiarimento il docente invita gli alunni a dedicarsi all'esecuzione della consegna e si sofferma tra i banchi per riproporre le opportune domande-guida.

Più del 50% della classe risulta seriamente impegnato nello svolgimento della consegna, alcuni alunni chiedono di collaborare con qualche compagno. Qualche alunno che presenta delle situazioni di disagio rappresenta un certo elemento di disturbo, ma poi chiede spontaneamente di collaborare con qualche compagno.

Alle ore 12.40 si passa alla condivisione degli elaborati dei ragazzi che vengono letti su richiesta degli stessi o dietro sollecitazione del docente. Molte riflessioni sono originalissime e uniche, in altre invece si riscontra una lettura meno approfondita. La docente mostra apertura e disponibilità nel prendere in considerazione ed esaminare le ipotesi ed interpretazioni scaturite, valorizzando tutti gli interventi e riportando al reale significato del testo le esposizioni che si presentano meno coerenti. Al fine di evitare



eventuali errori di interpretazione o travisamenti degli allievi, la docente pone domande del tipo: Come lo sai? Da quale parte del testo lo hai evinto?

Alla fine della sessione di laboratorio l'insegnante ribadisce l'insegnamento chiave e ricorda che la strategia di analisi per la comprensione del testo utilizzata può essere applicata in altre circostanze nella loro vita di lettori e scrittori.



Figura 39. Albo illustrato utilizzato come mentor text per il testo argomentativo

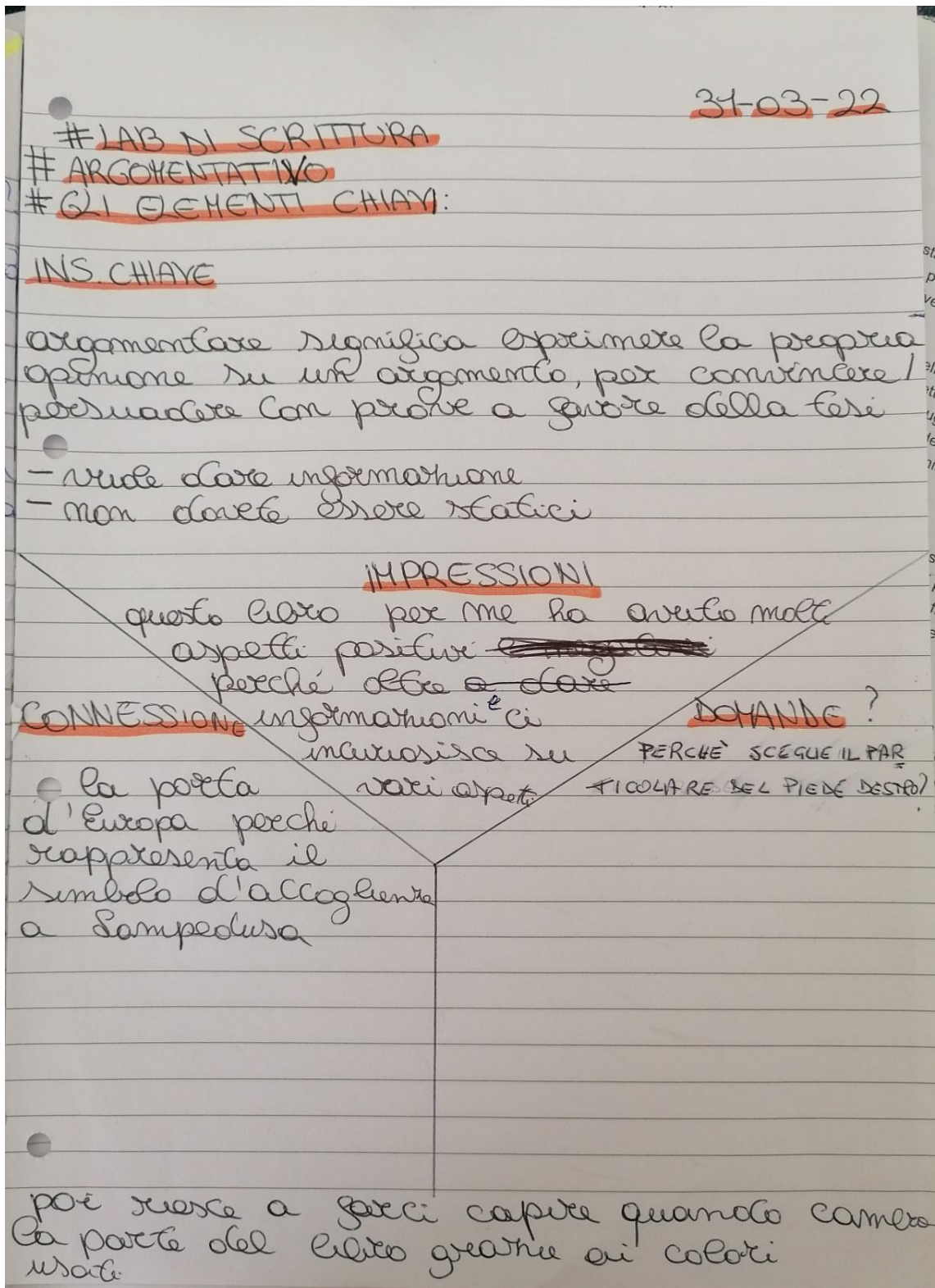


Figura 40. Compito di Rosalyn in via di elaborazione

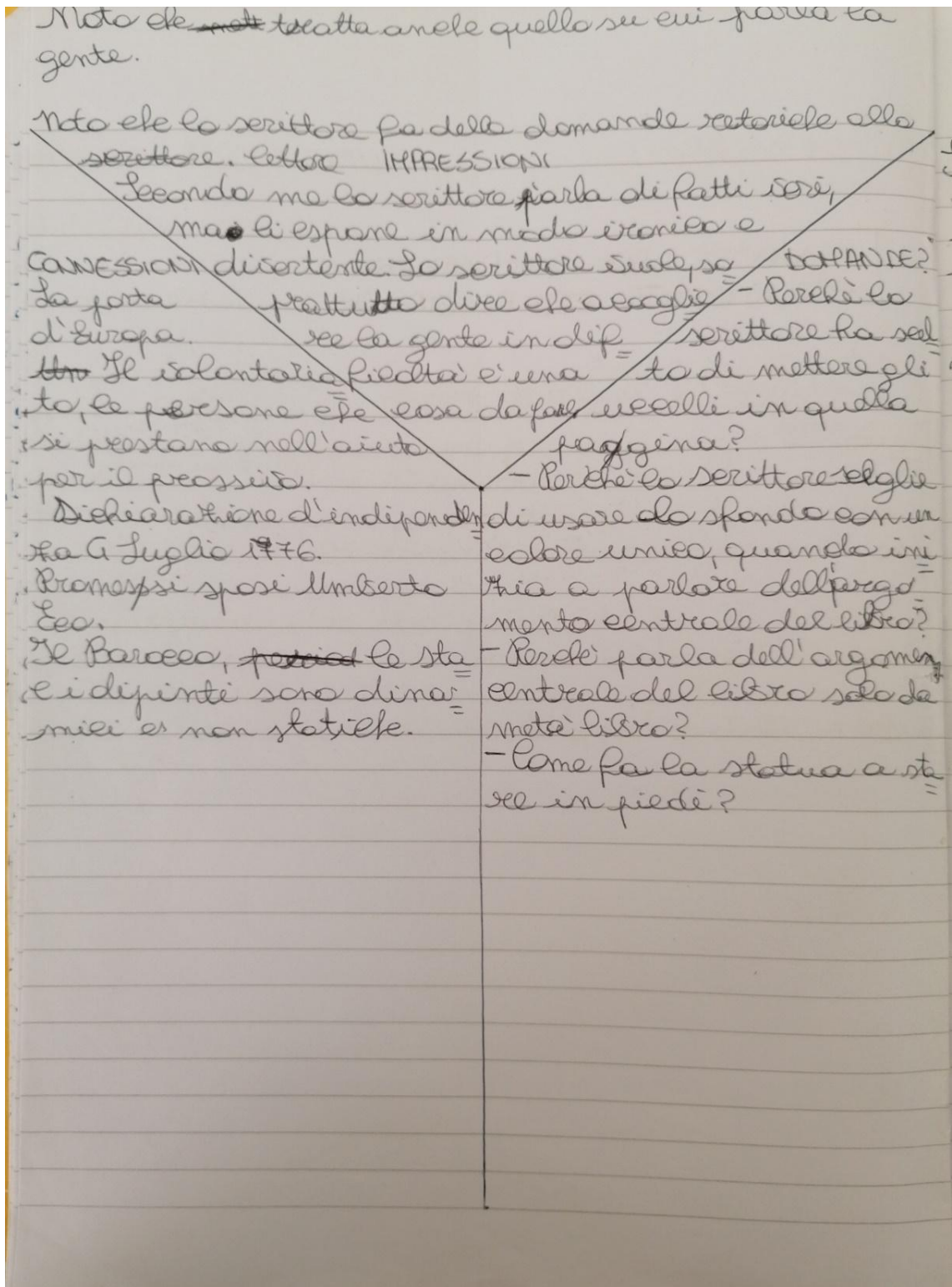


Figura 41. Compito di Chiara già completato

6 aprile 2022

Anche la sessione di lavoro di complessive due ore della giornata odierna è dedicata al laboratorio di scrittura. Si tratta della seconda minilesson sulla scrittura del genere argomentativo.

Il testo di riferimento è sempre lo stesso albo illustrato utilizzato nella precedente sessione dal titolo: *// suo piede destro*; la docente ricorda che già nella scorsa lezione era stato notato che il testo risultava come suddiviso in due parti. La prima parte si soffermava sulla descrizione, si trattava di un testo che esponeva i fatti e informava con le illustrazioni ed i testi dando notizie vere sulla Statua della Libertà; la seconda parte, invece, continua la docente sollecitando gli alunni a ricordare l'insegnamento chiave della scorsa minilesson, è un testo argomentativo in cui l'autore esprime la sua tesi.

Dal momento della connessione, sempre indispensabile e propedeutico, la docente passa al coinvolgimento attivo e invita gli studenti a scrivere sul quaderno ad hoc tutte le indicazioni routinarie del caso (data, tipologia di lezione, titolo del testo, autore) per poi passare all'individuazione dell'insegnamento chiave che è il seguente: "L'autore esprime un'opinione che chiamiamo tesi e la sostiene con prove che il lettore/scrittore deve individuare."

La docente riporta l'attenzione degli studenti sui punti focali del testo, come ad esempio alcune immagini, e legge ad alta voce alcune pagine nelle quali è espressa l'opinione e le prove a supporto.

L'esperienza diretta, tramite la lettura della docente, induce la classe a concentrarsi per individuare gli elementi costitutivi del testo argomentativo. Pertanto, l'insegnante, ancora una volta, non fornisce una spiegazione dettagliata delle varie parti del testo argomentativo, ma è compito degli studenti esaminare il testo modello e rintracciare sia la tesi quanto le prove a supporto.

Attraverso la discussione emerge chiaramente e immediatamente l'individuazione della tesi, invece per trovare le prove a sostegno della tesi, la docente propone di collegare le diverse parti attraverso l'uso dei connettivi.

Il coinvolgimento attivo è stato contrassegnato da una discussione che ha coinvolto tutto il gruppo consentendo agli alunni di individuare le prove e inoltre di constatare che alla fine del testo l'autore ribadisce brevemente la tesi iniziale.

L'osservatore nota che, attraverso questo approccio metodologico, gli studenti hanno acquisito consapevolezza della struttura della tipologia testuale (tesi-prove-conclusioni che ribadiscono la tesi).

Infatti, la docente precisa che nei prossimi testi modello gli alunni potranno trovare altri elementi del testo argomentativo che, al momento della scrittura, dovranno tenere presenti.

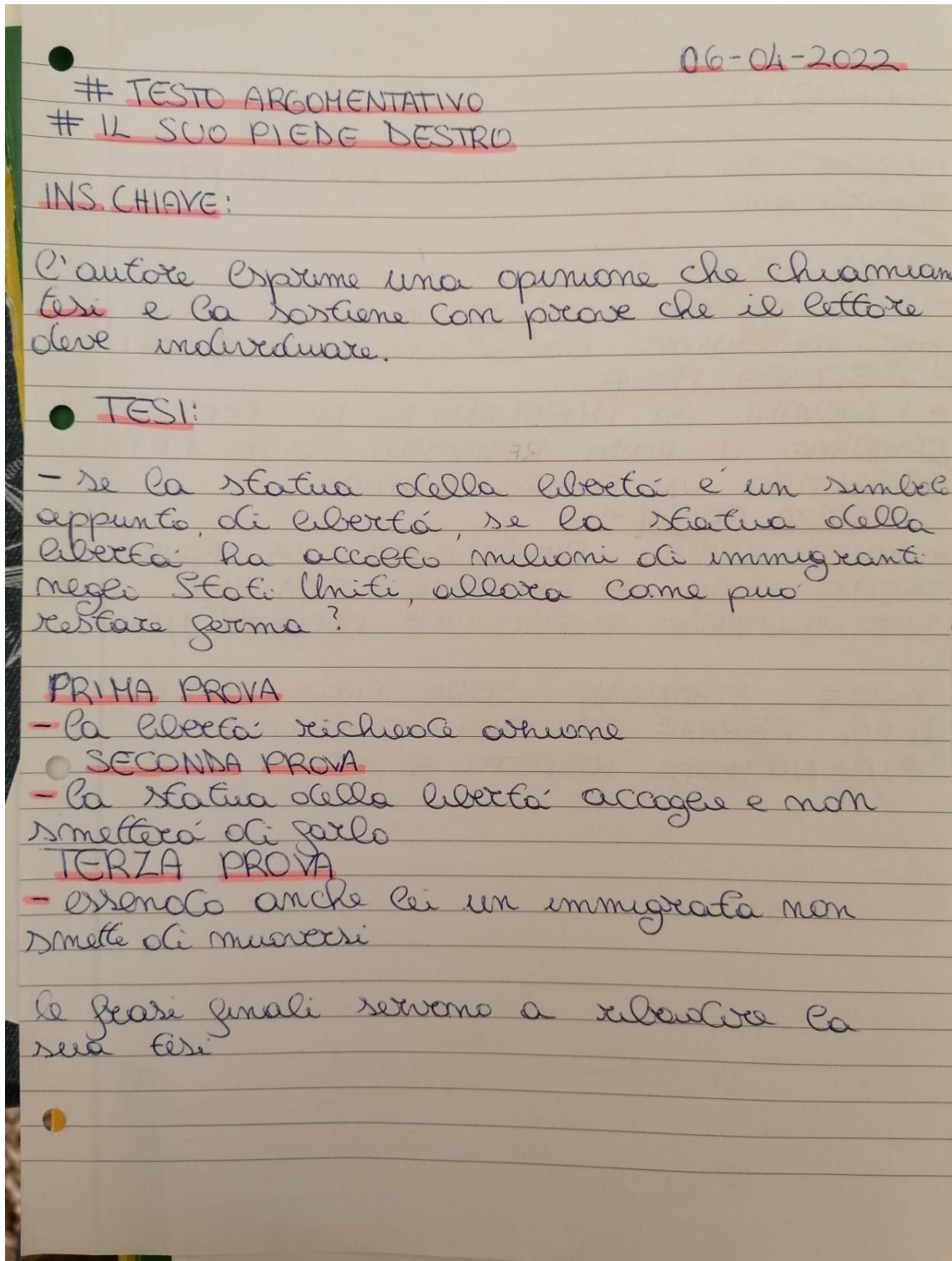


Figura 42. Compito svolto da Stefan

7 aprile 2022

La docente introduce la sessione odierna ricordando agli alunni che essendo ancora nella fase di immersione si continuerà a leggere altri testi argomentativi al fine di cogliere le caratteristiche fondamentali.

L'insegnamento chiave è: "Il testo argomentativo è un testo molto legato alla realtà perché tratta di argomenti di attualità. Oltre alla tesi e alle prove il lettore/scrittore deve riconoscerne altri elementi caratteristici."

Infatti, il mentor text che andrà esaminato nella lezione odierna, va contestualizzato in un periodo in cui si discuteva sull'opportunità o meno di rendere obbligatoria la prassi di fare indossare il grembiule agli alunni. Poi mostra agli alunni un'immagine in cui si nota il trafiletto del giornale dove è stato pubblicato l'articolo di Gianni Rodari<sup>238</sup>, in quanto il metodo WRW prevede che si propongano agli alunni testi autentici, prodotti in un contesto reale accanto a testi scritti dall'insegnante o da ex studenti.

Al momento dell'insegnamento chiave fa seguito quello del coinvolgimento attivo.

Dopo la lettura del brano, di cui è stato distribuito il testo in fotocopia, gli alunni eseguiranno la consegna servendosi di alcune domande guida:

- Com'è strutturato il testo?
- Qual è lo scopo che vuole raggiungere lo scrittore?
- Cosa noti della struttura e del linguaggio?
- Quali strategie utilizza lo scrittore?

La docente invita gli alunni a rileggere silenziosamente il testo e poi, insieme ad un compagno, ad individuare sulla tabella precedentemente fornita le caratteristiche da evidenziare.

Gli alunni sono molto interessati nell'eseguire la consegna e l'insegnante girando tra i banchi verifica che tutti gli studenti abbiano svolto il compito senza difficoltà.

Finita questa fase la docente propone un ulteriore coinvolgimento attivo che consiste nello scrivere un'annotazione in cui gli studenti devono esprimere la loro opinione sullo stesso argomento della lettura,

---

<sup>238</sup> Uno dei più grandi scrittori italiani per bambini di sempre nasce nel comune piemontese di Omegna, sul Lago d'Orta, nel 1920, Gianni Rodari è stato uno dei più celebri (forse il più celebre) scrittore italiano per l'infanzia del XX secolo. La sua opera più conosciuta, "La grammatica della fantasia", pubblicata nel 1973 da Einaudi, è una sorta di manifesto teorico sui meccanismi che sottendono l'arte di inventare storie. Nel 1970 Gianni Rodari ha ricevuto, primo e unico italiano fino a oggi, il Premio Hans Christian Andersen, considerato il "Piccolo Premio Nobel" della narrativa per l'infanzia, il più prestigioso riconoscimento internazionale che premia la qualità letteraria ed estetica degli scritti prodotti nel corso della carriera. Gianni Rodari è stato maestro, pedagogista, giornalista, maestro e poeta. Purtroppo la vita di questo indimenticabile autore durò troppo poco (si spense nel 1980), ma la sua eredità ha posto le basi per un nuovo modo di avvicinare i più piccoli alla lettura e alla scrittura creativa.

provando ad utilizzare gli elementi che loro stessi hanno individuato quali caratteristici del testo: per esempio verbi di opinione e connettivi per collegare logicamente le varie parti costitutive del testo.

Ancora una volta gli alunni si dedicano alla stesura della loro produzione scritta con impegno e serietà.

Segue lo *share time* (tempo per la condivisione) durante il quale tutti gli alunni leggono le loro produzioni mettendo a confronto opinioni ed elementi formali del testo.

Emerge agli occhi dell'osservatore un forte spirito di comunità ermeneutica in cui tutti *sanno* ascoltare le osservazioni dei compagni e un buon numero sa intervenire criticamente sulle osservazioni dei compagni; gli studenti accettano volentieri di rivedere talune posizioni e, alla luce di nuove informazioni o sollecitazioni da parte del docente, sono in grado di ricostruire in forma più completa il proprio elaborato. I membri del gruppo classe mostrano di manifestare il loro punto di vista senza timore di essere contestati o derisi.

Si evidenzia che la docente riesce sempre a svolgere un buon lavoro di decentramento, sa gestire gli interventi con naturalezza e mette in atto tecniche adeguate alla gestione della classe.

Al termine della sessione di laboratorio (link) la docente richiama tutti gli elementi già individuati dagli studenti:

- che il testo argomentativo si caratterizza anche per una terminologia specifica (verbi di opinioni e connettivi), oltre che per la tesi e le prove;
- che la sua struttura è la divisione in paragrafi.
- L'attività si ispira quasi integralmente a quella pubblicata sul blog *Laboratorio di parole* a cura di Silvia Pognante.





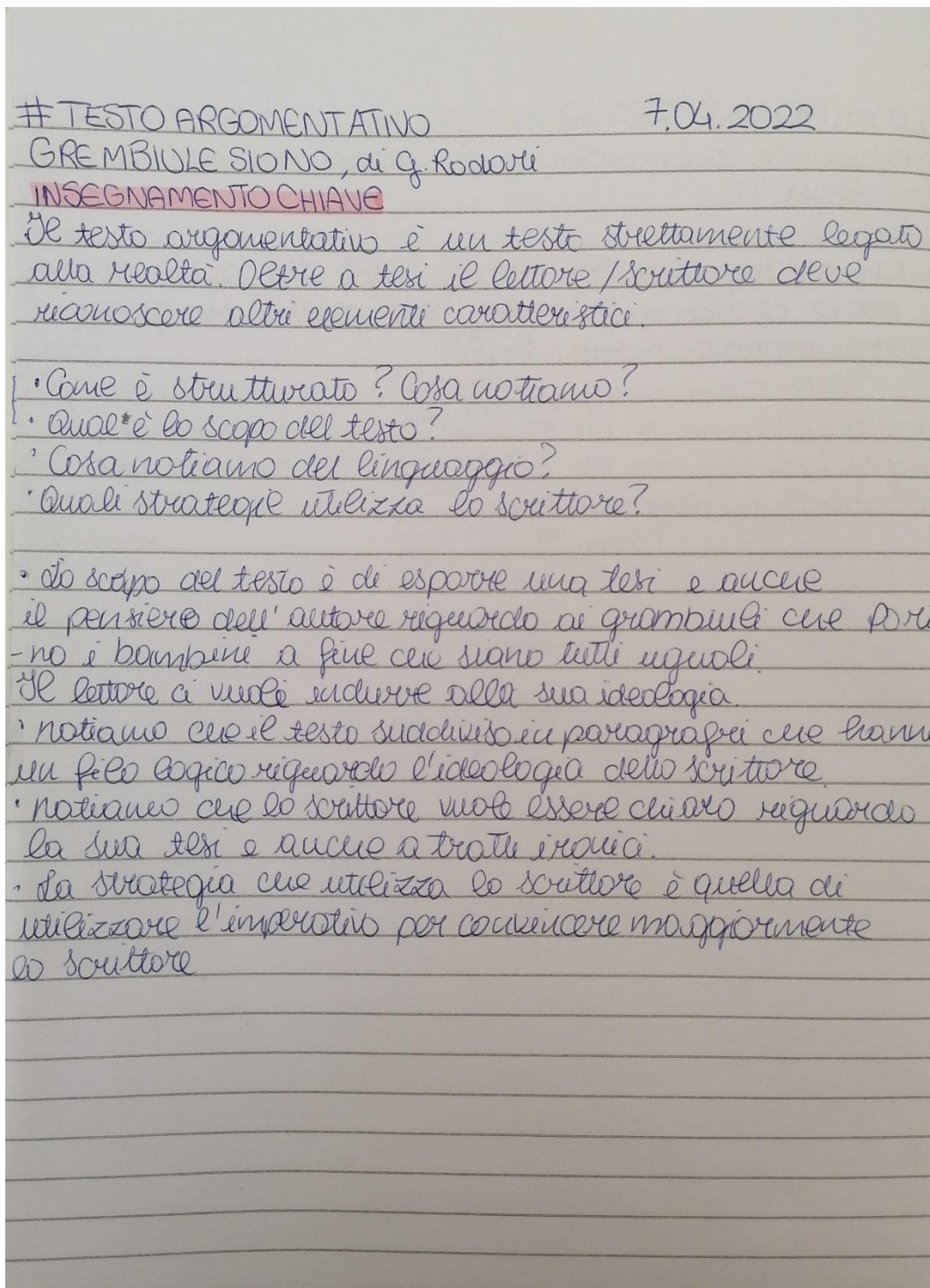
Caratteristiche del testo argomentativo			
Scopo	Esprimere le emozioni, i sentimenti, le esperienze che l'autore vuole evocare e comunicare al lettore.	Esporre e sostenere una tesi. 	Esporre regole da seguire, prescrizioni e istruzioni.
Struttura	Diviso in paragrafi che seguono il ragionamento logico. Presenza di connettivi (parole che legano parti del discorso) che danno coesione al ragionamento. 	Nessuna paragrafazione	Diviso in paragrafi con momenti di tensione e un culmine. Presenza prevalente di connettivi temporali.
Linguaggio	Lessico prescrittivo (che impartisce regole o ordini) e uso di verbi all'imperativo.	Presenza di verbi di opinione. 	Presenza di verbi che descrivono azioni specifiche.
Strategie	Utilizzare lessico sensoriale.		Utilizzare prove e motivazioni a sostegno di una tesi. 

Figura 43. Figura 2 Tabella per l'individuazione delle caratteristiche base del testo argomentativo



Compito svolto da Ilary



Cosa faresti se dovessi utilizzare un grambiule?

Se dovessi utilizzare un grambiule probabilmente non sarei molto contenta. Sarebbe un po' come essere pravi dello spirito di indipendenza <sup>secondo</sup> l'ideologia di Rodari? Sarebbe più propensa a pensare come Rodari infatti i grambiuli oltre a essere scomodi e poco pratici, potrebbero far sentire i bambini "militarizzati" e quasi sottoposti al comando degli <sup>insegnanti</sup> <sup>adulti</sup>. Ovviamente, secondo la mia opinione, la scuola è un luogo che va rispettato con regole ben precise, infatti sarebbe fuori luogo indossare dei pantaloncini oppure una gonna troppo corta per il contesto. Quindi è bene essere liberi di indossare quello che più ci piace ma senza essere fuori luogo o addirittura volgari.

\* anche se gli alunni potrebbero risultare tutti uguali agli occhi dell'insegnante, ma questa opzione a favore del grambiule è poco fondata, perché ~~del~~ ~~ci~~ ~~potrebbe~~ essere ugualizzato sotto tutti gli ~~aspetti~~ ~~indipendentemente~~ se abbia il grambiule o meno.

Figura 44. Compito svolto da Giusi

8 aprile 2022

La sessione laboratoriale prevista per la giornata odierna è incentrata ancora sull'indagine delle caratteristiche e degli elementi costitutivi del testo argomentativo e, per essere più precisi, è finalizzata all'acquisizione delle tecniche di scrittura del testo argomentativo.

In collaborazione con gli alunni, la docente stila alla lavagna un elenco di caratteristiche del testo argomentativo ricavate dalle letture dei giorni precedenti:

- tesi
- prove
- strutturazione in paragrafi
- verbi e locuzioni di opinione
- connettivi logici
- stile linguistico adeguato al destinatario.

La classe appare molto coinvolta nell'attività e un buon numero di alunni contribuisce spontaneamente alla conversazione con alcune osservazioni molto pertinenti sulla coesione interna del testo, sulla differenziazione dello stile linguistico in relazione ai vari destinatari.

A questo punto la docente esplicita l'insegnamento chiave:

*“Nel testo argomentativo spesso è presente anche una opinione contraria (antitesi) a quella formulata nella tesi”*

Successivamente la docente invita gli alunni a leggere un testo-modello e comunica che si tratta di un testo argomentativo scritto da un gruppo di ex studenti della classe terza del precedente triennio in occasione della partecipazione ad un concorso indetto dal Ministero sull'articolo 21 della Costituzione<sup>239</sup>.

La scelta di un testo prodotto da loro coetanei risulta particolarmente efficace, poiché gli studenti lo avvertono come qualcosa di vicino ed emulabile. Prima di iniziare la lettura la docente richiama gli studenti a concentrarsi sulla struttura del testo con atteggiamento sia da lettori che da scrittori.

La docente coinvolge la classe a fare le opportune considerazioni sul testo ed emergono molti interventi significativi, interessanti e attinenti, dai quali affiora una profonda capacità di analisi: si delineano

---

<sup>239</sup> Nella Costituzione italiana, nella Parte I relativa ai Diritti e doveri dei cittadini, al Titolo 1, Rapporti civili, inserisce l'art. 21 che recita: “Tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione. La stampa non può essere soggetta ad autorizzazioni o censure”.

osservazioni sullo stile, sull'efficacia del titolo, sulla coerenza del testo, sull'uso dei connettivi e dei verbi di opinione.

A questo punto la docente invita la classe a lavorare sul testo ricercando la tesi e analizzando il modo in cui gli autori l'hanno costruita. Fornisce anche degli indizi per semplificare la ricerca, ma anche per tenere sempre viva l'attenzione della classe.

Individuata la tesi, invita la classe a ricercare le prove a sostegno della tesi.

Facendo anche dei riferimenti alla lezione precedente, la docente invita gli alunni ad individuare anche l'antitesi che compare quasi sempre nel testo argomentativo e ad aggiornare l'elenco delle caratteristiche stilato ad inizio lezione.

L'osservatore si dimostra particolarmente colpito dalle risposte e considerazioni condivise dagli alunni che dimostrano non solo di aver compreso l'insegnamento chiave, ma di essere stati molto abili nell'aver analizzato tutte le caratteristiche del brano.

La docente passa alla seconda fase del coinvolgimento attivo ed invita gli alunni a riprendere la tesi individuata nel testo letto fornendo le loro prove e quindi argomentando anche loro con motivazioni diverse rispetto a quelle usate dagli scrittori del testo esaminato.

Dopo alcuni minuti, inizia la condivisione e gli alunni vengono invitati a leggere le loro argomentazioni; la docente apprezza le produzioni di tutti, dà adeguati suggerimenti non denigrando mai nessun elaborato, non scoraggiando mai nessun alunno e anzi ponendosi sempre come supporto. Dà anche fiducia agli studenti che non si sentono di leggere i loro scritti rimandando alla volta successiva.

Si allegano alcuni testi prodotti da alcuni alunni nella sessione odierna di laboratorio.

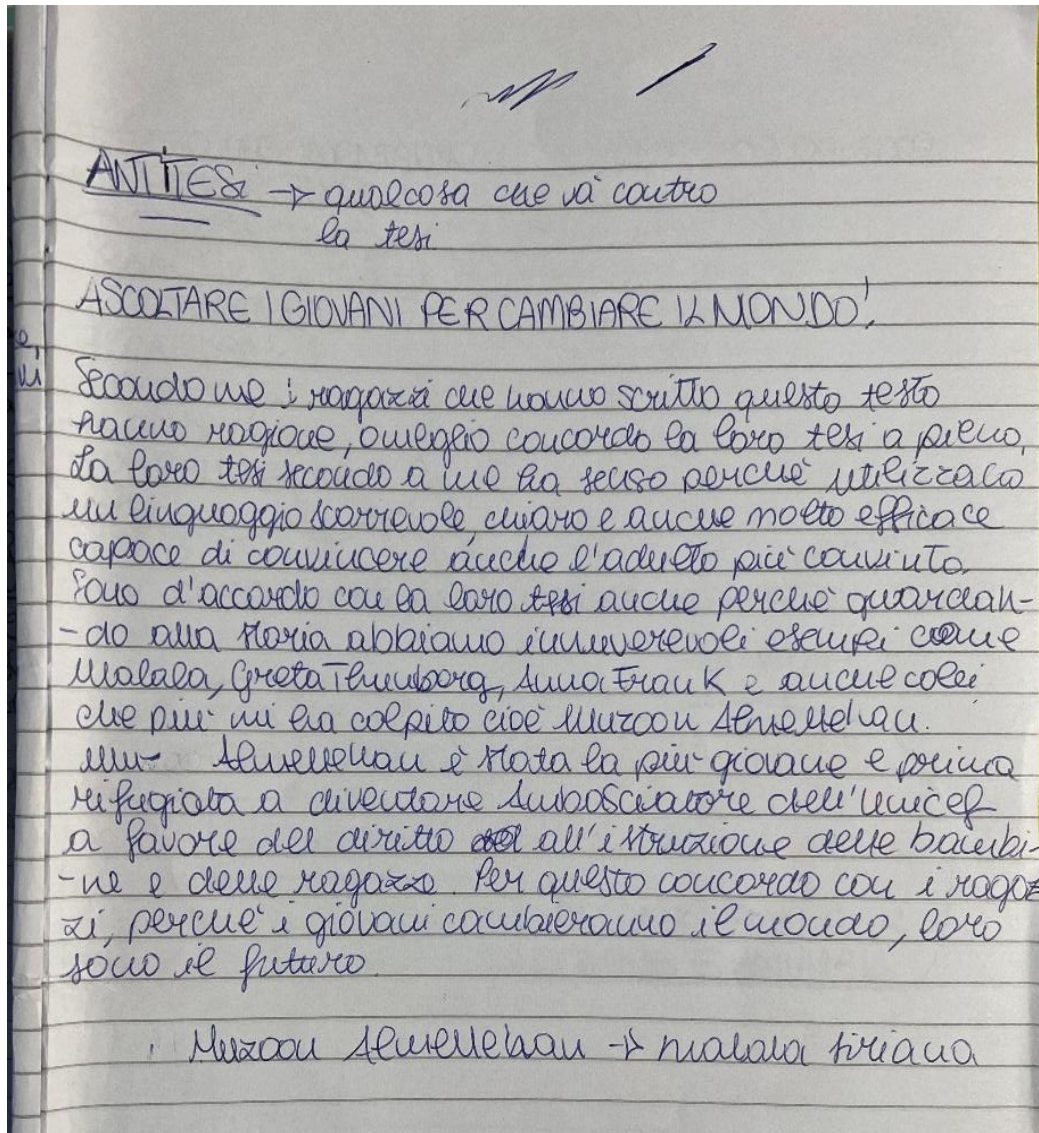


Figura 45. Compito di Emanuela

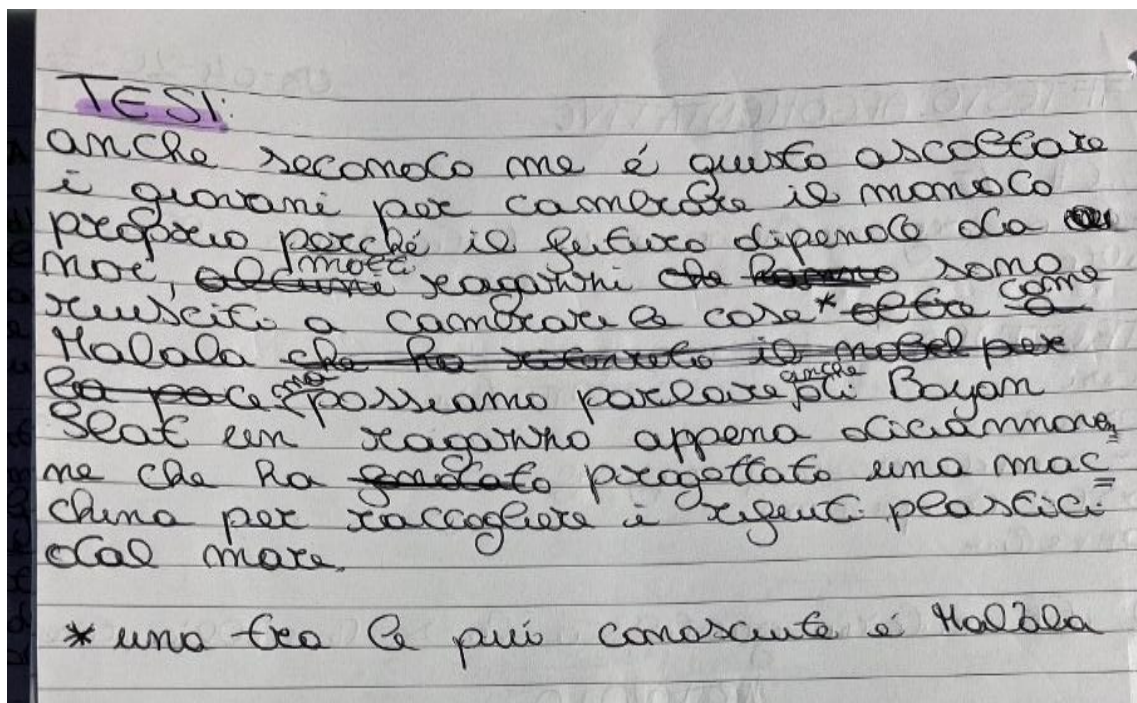


Figura 46. Compito di Emily

9 aprile 2022

La docente apre la sessione di lavoro odierna riprendendo le fila a partire dalla precedente lezione sul laboratorio di scrittura inerente al testo argomentativo.

Anticipa agli alunni che ci si soffermerà sul processo di scrittura, già affrontato fin dalla prima classe e nelle altre tipologie testuali; poi invita gli alunni a riscriverle sul quaderno.

Ricorda agli alunni che, completata la fase di immersione nei mentor text, si passerà ora alle fasi più operative nelle quali gli alunni dovranno scrivere i loro testi argomentativi. Ribadisce le fasi del processo di scrittura, note a loro già dalla classe prima, invitando gli alunni a riscriverle sul quaderno, una sorta di promemoria di veloce consultazione.

1. Pre-scrittura (raccolta di idee per scrivere il nostro testo);
2. Scrittura (bozze)
3. Revisione (controllo se ci sono tutti gli elementi)
4. Editing (correzione formale del testo)
5. Pubblicazione (copiatura in bella copia per la consegna)

Ricorda di tenere presente l'elenco delle caratteristiche stilato nella lezione precedente che servirà agli alunni come promemoria delle caratteristiche che dovranno essere presenti nei loro testi e, anche alla docente, ai fini della valutazione.

Nella sessione odierna la docente comunica che ci si soffermerà sulla pre scrittura e per far questo invita gli alunni a scrivere una frase ispiratrice che è la seguente:

“Sii il cambiamento che vorresti vedere avvenire nel mondo”

Si tratta di una frase di Gandhi che invita ciascuno di noi ad osservare la realtà ed a considerare le ingiustizie e ad essere protagonisti del cambiamento. Induce gli alunni a riflettere su quante cose ci sono nel mondo che vorremmo modificare e propone di fare questa riflessione attraverso l'uso di un attivatore, dal titolo “*La battaglia del mio cuore*”, che servirà agli studenti per esplorare “*i loro territori di scrittura*”.

Disegna alla lavagna un grande cuore suddiviso in sezioni nelle quali la docente, a mo' di esempio, inserisce quali cose lei stessa vorrebbe cambiare.

Invitare successivamente gli studenti ad inserire nelle sezioni del loro grafico ciò che ognuno riconosce essere delle priorità nella *battaglia del loro cuore*.

La classe comincia in silenzio a lavorare, la docente suggerisce alcune collaborazioni e si attiva per le consulenze nei confronti degli alunni più deboli; aggiunge anche che nell'individuare le problematiche si potrebbe anche riflettere sulla soluzione. Le idee verranno in seguito utilizzate per la costruzione dei futuri testi argomentativi.

La classe lavora con molta serietà nella compilazione del proprio grafico e nel momento di condivisione emerge una grande varietà di problematiche inerenti sia alla realtà del contesto di vita, che a problemi a livello nazionale e mondiale.

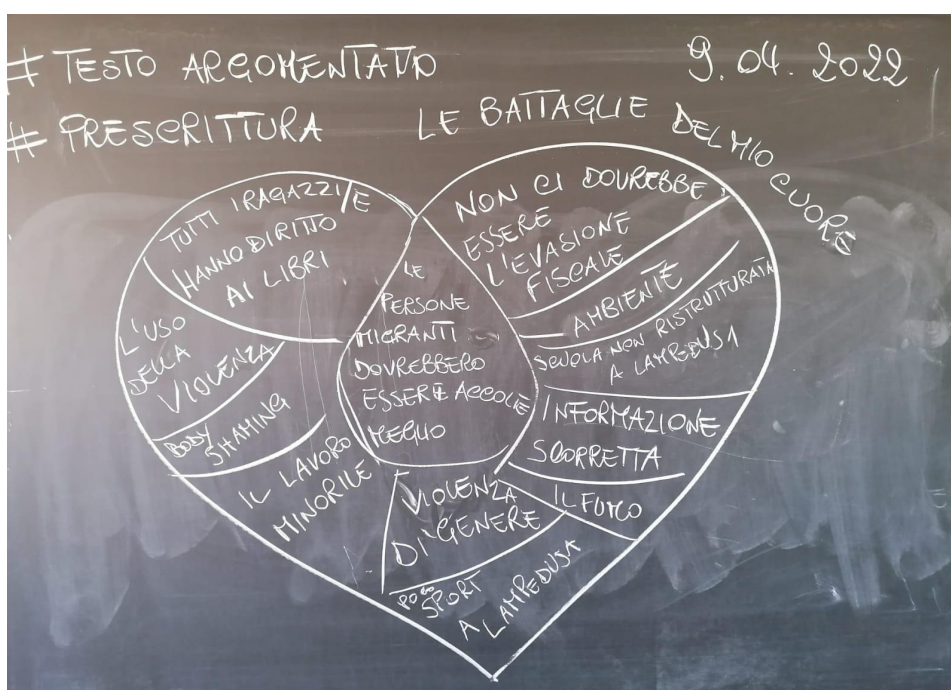


Figura 47. Modello di attivatore compilato alla lavagna dalla professoressa come esempio

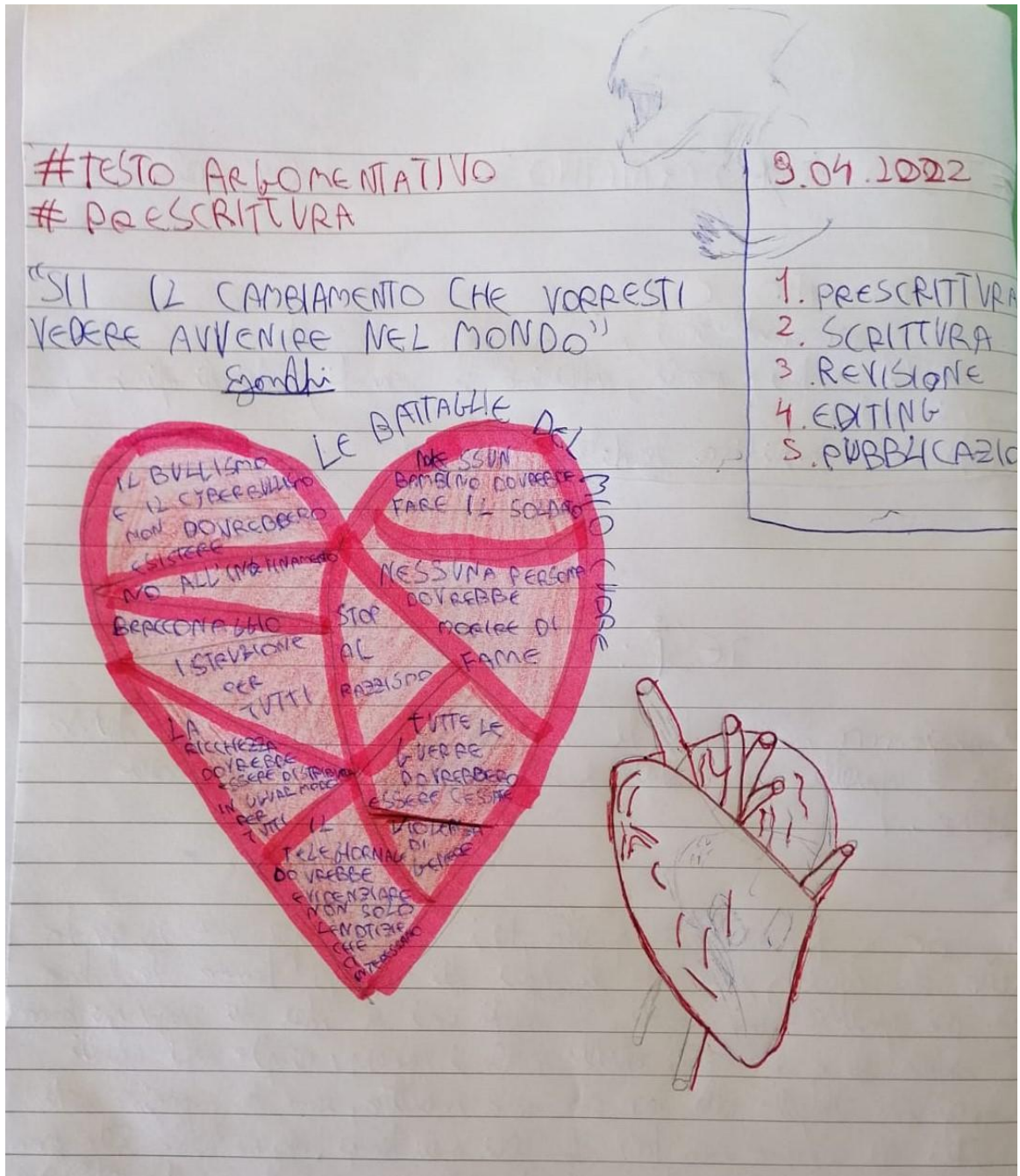


Figura 48. Attivatore compilato da Lorenzo

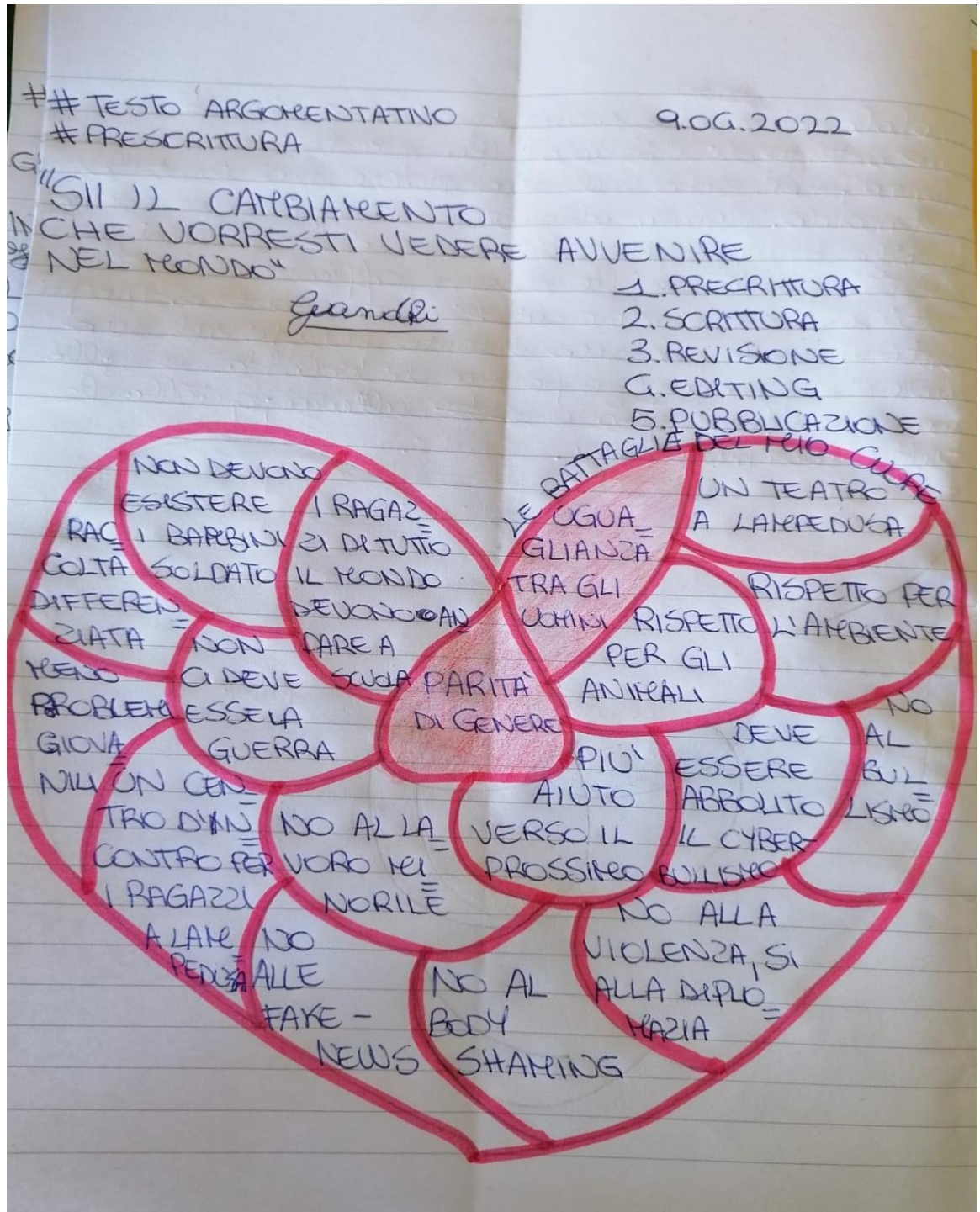


Figura 49. Attivatore compilato da Chiara



5 maggio 2022

La sessione del laboratorio di scrittura previsto per la giornata odierna si ricollega al laboratorio del giorno precedente (l'osservatore esterno non era presente) in cui si era posta tutta l'attenzione sulla strutturazione, nel testo argomentativo, della tesi utilizzando gli elementi indispensabili che la docente ricorda alla classe: concessione, tesi e tre ragioni.

La professoressa fa visualizzare alla classe un format che riproduce le parti del testo argomentativo e invita gli alunni ad osservarlo attentamente; lo stesso potrà essere utilizzato come schema per la pianificazione del testo da parte di ognuno degli alunni in quanto riprende la suddivisione dei paragrafi nel testo argomentativo. Fa notare che nella prima parte dello schema vi è la dichiarazione d'opinione cioè la propria tesi che potrà essere strutturata nei tre punti appena esaminati. Il secondo riquadro è quello destinato al contesto dove verrà inserita la situazione; invece, nel terzo riquadro si dovranno inserire le argomentazioni.

Dopo aver mostrato lo schema e le opportunità che offre il suo utilizzo, passa alla lettura del mentor text scritto dalla docente per esplicitare le modalità di strutturazione del testo argomentativo e che riprende perfettamente le parti individuate nel format. Durante la lettura la docente evidenzia le varie parti in cui il testo è strutturato facendo notare la coerenza con il format prima esaminato. Mostra due diverse bozze del testo per evidenziare i cambiamenti apportati durante la stesura. Ciò per dimostrare che gli elementi devono essere tutti presenti per definire un testo realmente argomentativo e che un testo necessita di diverse revisioni prima della stesura finale. (Modeling)

Successivamente la docente invita la classe a continuare la fase di pianificazione del testo, avviata il giorno precedente, seguendo le indicazioni fornite; si sofferma a chiarire ad alcuni alunni che erano assenti i contenuti della lezione precedente. Alcuni alunni, ancora indecisi sulla scelta dell'argomento da trattare, si scambiano pareri e opinioni per un confronto. Alcuni stanno ancora esercitandosi sulla struttura della tesi, altri che invece hanno già le idee chiare sull'argomento da trattare sono più avanti nel lavoro possono esercitarsi sulla strutturazione del contesto. Va da sé che il processo di scrittura, pur avendo tappe comuni, è diverso per ciascuno.

All'osservatore non sfugge, ancora una volta, il ruolo del docente maestro di scrittura, ruolo che nella cornice tradizionale risulta molto marginale e che invece nell'applicazione del metodo WRW costituisce uno strumento potentissimo mediante il quale accompagnare gli studenti-scrittori verso l'autonomia, la consapevolezza e la competenza nella scrittura. Tramite le consulenze che la docente pone in essere si configurano dei momenti di valido insegnamento individualizzato nei quali non offre risposte, ma proponendo strategie e strumenti che lo scrittore potrà utilizzare più e più volte.

Gli alunni sono molto coinvolti durante le sessioni di scrittura e concentrati nel loro lavoro. Nella fase finale della lezione condividono quanto hanno prodotto.

Dichiarazione di opinione: Tesi il razzismo è ancora troppo diffuso		
Contesto: Descrivi brevemente il contesto NEL MONDO OGGI CI SONO MOLTI CASI DI RAZZISMO PER L'APPARTENENZA ETNICA, PER LO STATO SOCIALE O PER CARATTERISTICHE PERSONALI (OMOSESSUALITÀ)		
Argomento 1 mostreremo commentiamo dell'arrivo dei migranti	Argomento 2 ma esiste il razzismo anche nei confronti di chi ha un altro orientamento sessuale	Argomento 3 razzismo sulle donne
Prova perché pensano che rubino il lavoro agli italiani	Prova mostreremo questo tipo di omote è contro culturale	Prova perché si incontrano che in un certo campo una donna vuole meno bene il lavoro
Spiegazione ma io penso che è dovuto al lavoro gli fanno fare dei lavori che spesso gli italiani rifiutano	Spiegazione secondo me ognuno è libero di amare chi vuole e se preferisce non lo si appoggia come non si appoggia perché pare per	Spiegazione nella donna hanno superato gli uomini come per esempio Katherine Johnson

Figura 50. Schema testo argomentativo compilato da Cristel

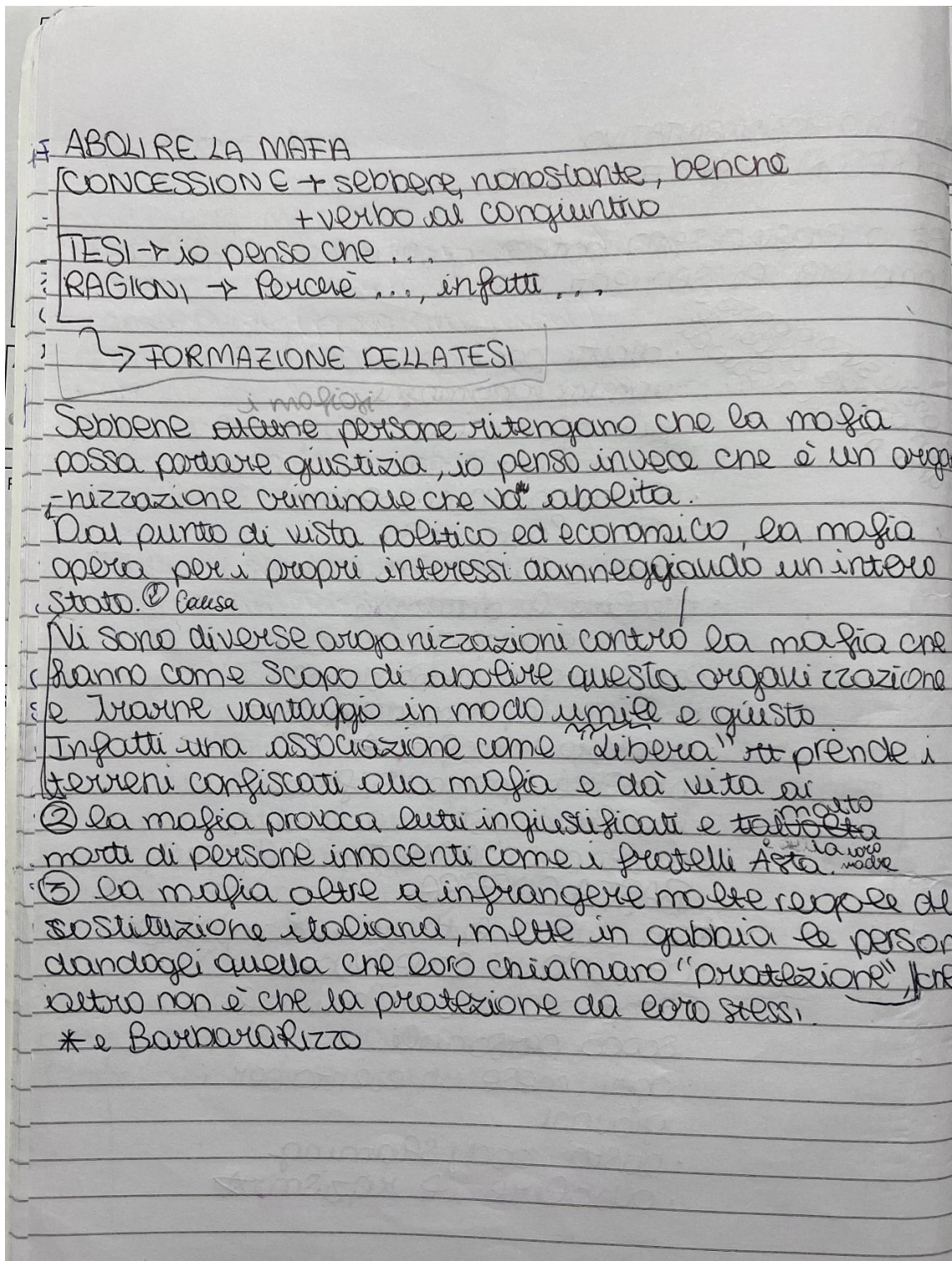


Figura 51. Compito di Ettore

**6 maggio 2022**

La docente inizia la sessione del laboratorio di scrittura odierno ripercorrendo a grandi linee le fasi di lavoro dei precedenti laboratori inerenti alla strutturazione del testo argomentativo.

Invita gli alunni a scrivere sul quaderno l'insegnamento chiave che consiste nello scegliere in maniera definitiva l'argomento tra quelli annotati nei giorni precedenti sul taccuino mediante gli attivatori proposti. Nella cornice ben delineata nella quale gli studenti devono muoversi tra tecniche apprese e strategie mirate, ognuno è libero di scegliere l'argomento e portare avanti il lavoro in autonomia. Alla scrittura si affianca così anche la pratica metacognitiva che aiuta a riflettere su sé stessi e a migliorare il proprio processo di apprendimento.

Alla classe vengono forniti i PC che serviranno per la ricerca di notizie da utilizzare per la stesura del testo: dati, statistiche o altre informazioni per una documentazione completa.

La classe comincia il suo lavoro pratico e la docente riprende le consulenze. La docente, grazie alle sue consulenze e alla pratica costante, è riuscita a trasformare la classe in un vero laboratorio, interpretando uno dei più importanti capisaldi del WRW che è "Scrivere è qualcosa che si fa, non qualcosa che si sa". Agli occhi dell'osservatore emerge come mettendo al centro il processo e non il prodotto la scrittura viene insegnata in un contesto autentico, dove a ciascuno studente è permesso seguire il proprio peculiare percorso con l'accompagnamento del docente. Non viene valutato solo il prodotto finale, ma si lavora costantemente sul testo come fanno i veri scrittori, dal momento che scrivere significa, in realtà, riscrivere. Si evidenzia come il processo di scrittura è fortemente legato alla fase dell'immersione nei testi, che ha contribuito a creare negli alunni la necessaria esperienza che ora sostiene la loro scrittura.

Si rileva che quasi tutta la classe ha terminato la fase di pre-scrittura e che nella sessione di laboratorio dell'indomani già gli alunni potranno cominciare a redigere le bozze.

**7 maggio 2022**

Nella sessione di laboratorio della giornata odierna viene dedicata alla scrittura una sola ora; infatti, l'insegnante tiene conto del fatto che, essendo le ultime ore del sabato, gli alunni sono più stanchi ed è opportuno variare le attività.

Come ormai appare evidente all'osservatore la classe, ambiente governato da regole condivise ormai da un triennio, vive in un'atmosfera vivace, c'è molta motivazione anche da parte degli alunni fragili; tutti partecipano alla comunità e si sentono parte integrante della stessa perché ciascuno può seguire i propri tempi e utilizzare strumenti e tecniche adeguati al suo peculiare progresso. Credo che questo

atteggiamento dipenda dal fatto che ogni alunno avverte il senso di quello che fa e non scrive per il voto, bensì per esprimere sé stesso e condividere le proprie storie raccontandole con la propria voce.

La professoressa dà inizio alla sessione invitando gli alunni a riprendere il lavoro di scrittura sul testo argomentativo intrapreso nei giorni passati; alcuni alunni, assenti nei giorni precedenti, vengono guidati a ripercorrere le tappe degli insegnamenti persi o tramite l'aiuto dei compagni o con il supporto della docente.

La docente riprende le consulenze nei confronti degli alunni che ancora non sono stati sostenuti nella loro scelta sull'argomento da trattare. Infatti la comunità di scrittori che sperimenta generi e tecniche differenti cresce grazie ai feedback continui, anche perché la crescita è favorita altresì dalle riflessioni metacognitive sul processo che il docente sollecita fino a far sì che questa abitudine ad osservarsi, autovalutarsi, porsi obiettivi, divenga routine e si trasformi in un habitus mentale.

Quasi tutti gli alunni sono impegnati nella stesura della prima bozza che verrà costruita tenendo conto delle minilesson svolte.

**11 maggio 2022**

La docente anticipa alla classe che la sessione del laboratorio di scrittura odierno sarà dedicata all'acquisizione della capacità di costruire prove schiaccianti e introduce la minilesson (momento della connessione) ponendo alla classe delle domande: Vi è mai capitato di non riuscire a spiegare qualcosa di cui eravate fortemente convinti? Vi è mai capitato di non essere riusciti a convincere qualcuno di una vostra opinione?

Aggiunge che questo può accadere quando non si portano prove convincenti a favore della propria opinione.

Riprende anche le fasi già acquisite per la costruzione del testo argomentativo come la formulazione della tesi secondo lo schema concessione-tesi-ragioni, del contesto, cioè lo *spazio* in cui inquadrare la nostra tesi all'interno del problema generale.

L'insegnamento chiave è il seguente:

“Ci sono diversi modi per costruire prove efficaci a sostegno della tesi”.

Poi mostra sulla LIM delle slides<sup>240</sup> con diversi esempi di modalità per costruire le prove e gli alunni ricopiano anche queste sul loro quaderno.

TIPOLOGIA DI PROVA	ESEMPIO
1. Spiega perché ritieni questa tesi valida	Senza questa abitudine viene anche a mancare uno spazio di tranquillità e di comunicazione in cui un bambino può riflettere, porre delle domande, esprimere dubbi e sensazioni, proporre soluzioni: un insieme di attività che coinvolgono tanto la sfera cognitiva quanto quella affettiva.
2. Aggiungi esempi	Per secoli, anche millenni gli adulti hanno raccontato ai bambini delle storie per intrattenerli e divertirli, ma anche per trasmettere loro dei messaggi utili a scoprire e capire il mondo. Nella storia, letta da un libro o inventata al momento, un bambino piccolo trova una piccola "cura" quotidiana contro le sue paure e le sue insicurezze e una guida che gli spiega come superare pericoli, come reagire alle minacce e come ritrovare l'ordine quando c'è il caos.
3. Cita studi, dati, statistiche	Secondo un'indagine della Oxford University Press condotta su un campione di mille genitori con i figli tra i 5 e gli 11 anni, il 44% di loro smette di leggere ai bambini intorno al settimo anno di età. Un errore,

<sup>240</sup> Le slides sono tratte da un lavoro pubblicato sul blog *latestabenfatta.it* della professoressa Agnese Pianigiani

	perché la lettura può avere anche un riscontro positivo sul rendimento scolastico.
4. Cita personaggi famosi	<p>Vi sono almeno sette buone ragioni psicologiche per leggere o raccontare storie ai bambini: insegnare a riconoscere e a gestire le emozioni nelle esperienze di vita; far allargare lo spazio mentale del bambino; favorire un apprendimento cognitivo; favorire la conoscenza della vita, anche nei suoi aspetti più crudi, in modi non rischiosi; realizzare condivisione empatica sui temi fondamentali della vita; favorire e realizzare una relazione ricca, viva, "polifonica" fra narratore e ascoltatore; realizzare momenti di piacere condiviso.</p> <p><i>Medico Psicoterapeuta, Paolo Roccato è psicoanalista associato alla Società Psicoanalitica Italiana (SPI) e all'International Psychoanalytical Association (IPA).</i></p>
5. Poni domande che insinuino un dubbio nella mente del lettore	Che ne sarà dell'immaginazione di un bambino lasciato da solo tutto il giorno davanti alla TV?
6. Usa confronti o analogie	<p>Proviamo a paragonare la visione di un cartone animato con la lettura di un libro: nel primo caso il bambino può limitarsi a guardare, non deve compiere nessun processo mentale. Le immagini sono il racconto.</p> <p>Con il libro invece il bambino deve costruire le proprie immagini mentali, fissando e interiorizzando le scene ascoltate.</p>

7.Racconta un aneddoto personale	Uno dei più vivi ricordi della mia infanzia risale a quando mia madre leggeva a noi bambini dopo la cena le avventure di Gianburrasca. Formavamo un gruppetto compatto, attento e interessato: immaginavamo varie situazioni, commentavamo, e di tanto in tanto chiedevamo di tornare indietro per rileggere un passaggio. Quando non capivamo una parola o una frase ce la facevamo spiegare: scoprivamo così i sinonimi, i tempi dei verbi, le irregolarità e i "trucchi" della lingua.
8.Racconta un fatto storico	In tutte le società umane, anche le più primitive, il ruolo della narrazione orale è stato fondamentale. Basti pensare alle fiabe che rassicuravano gli adolescenti prima del loro passaggio nell'età adulta.

Figura 52. Modalità di costruzione di prove a sostegno di una tesi

A questo punto la docente invita la classe ad immaginare di dovere sostenere questa tesi: " È importante che ai bambini vengano lette delle storie".

Si tratta di una tesi a titolo esemplificativo che servirà per rendersi conto dell'insegnamento odierno e per imparare ad utilizzare le diverse tipologie di prova.

Invita i ragazzi a connettersi ognuno sul proprio PC per seguire meglio le varie modalità per costruire le prove e stimola gli alunni affinché utilizzino le strategie proposte per costruire prove a sostegno della tesi sulla quale stanno lavorando. Precisa che ovviamente non è necessario usarle tutte, ma che si dovranno scegliere le tecniche più opportune alla tipologia di contenuto del testo.



La professoressa porta altri esempi basandosi sulle tesi che alcuni alunni stanno argomentando. Esamina tutte le otto tecniche delle slide e poi passa al coinvolgimento attivo.

L'esercitazione pratica consiste nell'utilizzare almeno due tipi di prova nel proprio quaderno inerenti al testo che ognuno di loro sta scrivendo.

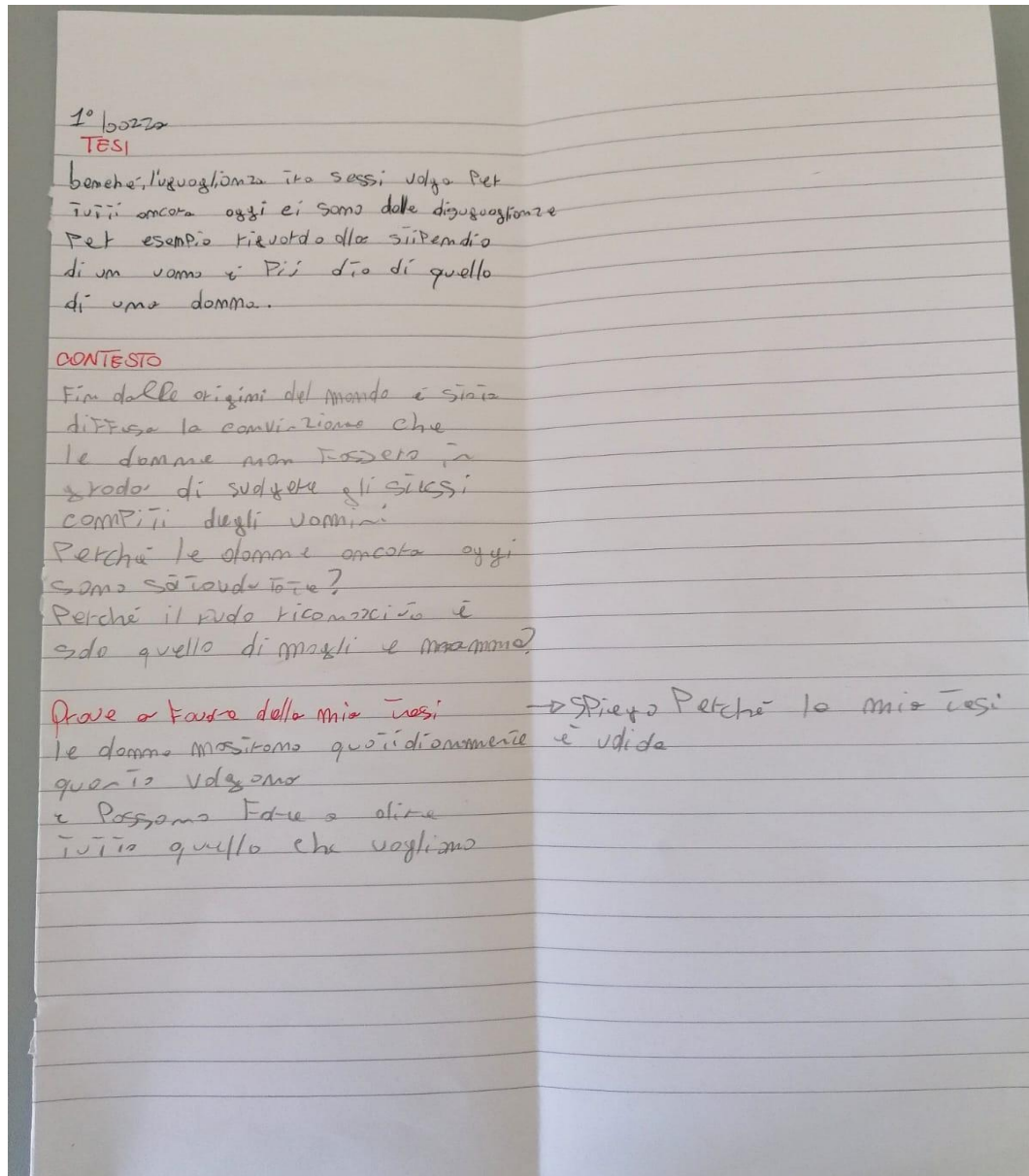
La docente si avvicina ad alcuni degli alunni per le consulenze: all'osservatore questa pratica prevista dal WRW appare come uno degli aspetti più affascinanti e al contempo strutturali all'interno del laboratorio: esse nutrono la lettura e la scrittura, aiutano a far crescere lo scrittore e il lettore, contribuiscono al rafforzamento del rapporto di fiducia che si instaura tra insegnante e alunno. La docente, attraverso una conversazione con lo studente, si mette in ascolto e definisce l'esigenza del momento. Immediatamente propone una strategia o una tecnica che può aiutare nel contingente lo studente/scrittore, ma che potrà essere utilizzata altre volte<sup>241</sup>.

Gli alunni sono concentrati sia nel momento della esercitazione che nel momento del lavoro sulla bozza; nell'aula si percepisce un brusio creativo che dimostra che gli studenti sono immersi nel processo di scrittura.

Di seguito alcuni esempi del lavoro di oggi.

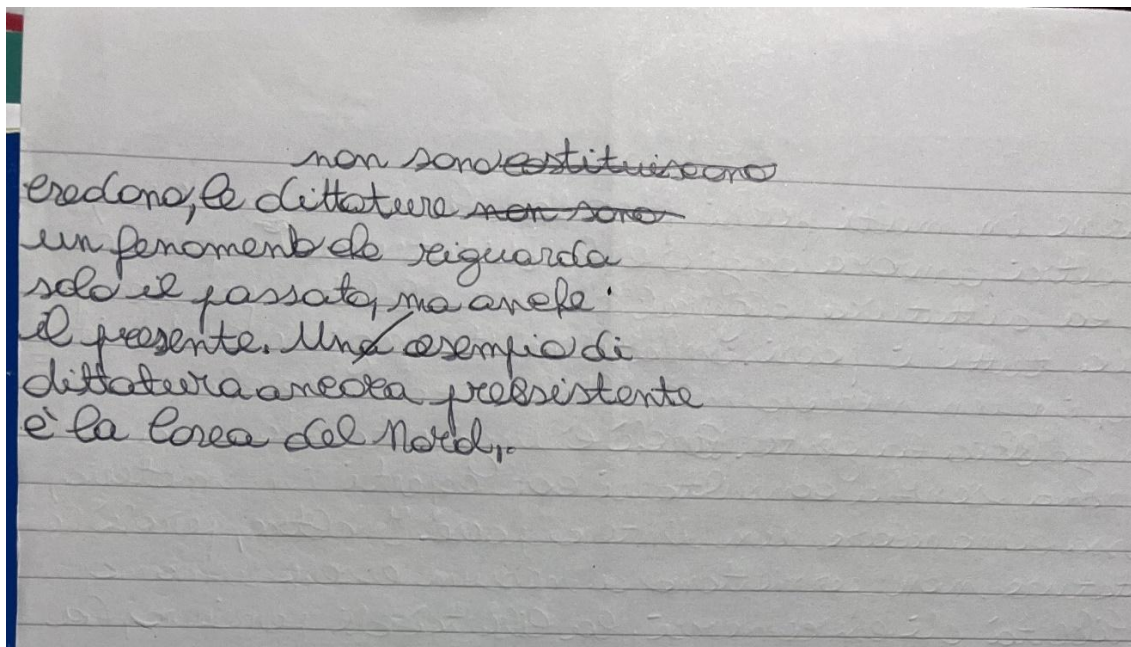
---

<sup>241</sup>La letteratura del WRW è concorde nell'affermare che uno degli aspetti più complessi da gestire nel laboratorio sono proprio le consulenze. Infatti non si tratta di correzioni e non hanno una struttura rigida, preconfezionate. Per fare buone consulenze, serve una buona pratica e tanto esercizio. Nelle consulenze si indicano piste, si suggeriscono strategie, si richiama il percorso già svolto, si attiva la metacognizione, ma mentre lo si fa si sostiene e si incoraggia l'alunno o l'alunna che abbiamo di fronte. Tratto da Linda Rief, *Seeking diversity*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1992, p.83



Bozza in via di costruzione di Cristel





Compito di Chiara

12 maggio 2022

La professoressa apre la sessione di laboratorio di scrittura previsto nelle due ore ad esso dedicate, riprendendo gli argomenti precedenti e richiamando alla memoria degli alunni la checklist delle caratteristiche del testo argomentativo nella quale è stata individuata una caratteristica legata alla struttura del testo, cioè la divisione in paragrafi.

Nell'insegnamento chiave precisa che i paragrafi che formano un testo argomentativo devono essere chiari e completi e devono contenere un'unica idea centrale (*topic sentence*).

L'insegnante dà delle indicazioni su quando è opportuno iniziare un nuovo paragrafo, precisando che in ogni paragrafo deve essere presente un'unica idea centrale.

La docente invita gli alunni a riprendere un testo argomentativo tra quelli già letti nella fase di immersione e assegna l'esercitazione da svolgere in coppia: Rileggere il testo, individuare i diversi paragrafi e l'idea centrale di ciascun paragrafo.

Dopo qualche minuto, si dà il via alla condivisione per confrontarsi sullo svolgimento della consegna. Dopo aver ribadito la strutturazione dei paragrafi, aver ascoltato e condiviso le scelte degli alunni, li invita a continuare il lavoro di scrittura sulle loro bozze e ricorda che, nello scrivere il testo argomentativo, dovranno saper utilizzare quanto appreso dall'insegnamento chiave del giorno.

La docente conclude ricordando la data entro la quale la maggior parte dei lavori dovranno essere consegnati.

La classe riprende il lavoro di stesura delle bozze e la docente le consulenze.

Contrariamente al solito, parte degli alunni appaiono meno attenti e concentrati, sicuramente per il fatto che, essendo alla fine dell'anno, sta subentrando una certa stanchezza. Va da sé che le giornate scolastiche positive si alternino ad altre meno produttive a prescindere dal metodo utilizzato.

## 12.4 Introduzione all'intervista alla docente

Nell'ottica di poter ottenere un quadro più completo possibile degli esiti della ricerca qualitativa effettuata, si inserisce anche l'intervista alla docente della classe oggetto della sperimentazione.

Come già detto, lo scopo di tale intervista è quello di comprendere il punto di vista più profondo del partecipante intervistato e la sua più attenta visione di quanto sperimentato, nonché dell'insieme dei valori e significati che attribuisce alla sua esperienza indipendentemente dalle teorie del ricercatore.

Per far sì che l'intervista risultasse significativa, conoscibile e comunicabile e, al fine di rispondere adeguatamente ai requisiti che tale forma di conversazione professionale deve avere, ho predisposto alcune domande che, per un verso, valorizzassero la dimensione umana dell'incontro e, per un altro, avendo cura di evitare di imporre gli assunti e i pregiudizi propri dell'intervistatore.

Nel formulare le domande ho previsto la possibilità di restare aperta alle molteplici possibilità e alla pluralità di variabili che sarebbero potute emergere nel corso della conversazione prescindendo da quanto ipotizzato fin dall'inizio della ricerca.

Infatti la scelta è ricaduta sull'intervista semi strutturata per garantire che la conversazione vada nella direzione desiderata e definita dal progetto. È il tipo di intervista più usato nella ricerca qualitativa, in quanto combina il rigore nei temi e negli argomenti trattati e la flessibilità nello scambio; le interviste semi strutturate offrono la possibilità di approfondire punti specifici che emergono durante la discussione con l'intervistato prevedendo la possibilità di raccogliere opinioni e commenti che potrebbero non essere stati rilevati nelle fasi di preparazione, e che avranno un impatto rilevante sulle finalità del progetto.

L'intervista è stata strutturata per cercare di chiarire il ruolo che lo studio dei classici della letteratura ha all'interno del metodo WRW, l'approfondimento di quali e quanti autori sia stato sviluppato nel triennio, le modalità più evidenti di conduzione dello studio sui classici e quali supporti editoriali siano stati utilizzati per rendere proficuo e appetibile il laboratorio di lettura di un settore che potrebbe non essere di favorevole impatto per i giovani adolescenti dei nostri tempi.

### 12.4.1 Un classico nel laboratorio di lettura: intervista alla docente

*All'interno del WRW che spazio hanno lo studio dei classici e della letteratura?*

Nella scuola secondaria di I grado non si segue un canone legato alla storia della letteratura. Le Indicazioni Nazionali raccomandano di avvicinare gli studenti ai classici e di cercare di farli appassionare alle opere letterarie dei grandi autori. Pertanto, penso sia giusto e necessario porsi la domanda su quali siano i testi letterari "più giusti" da proporre agli studenti di questo ordine di scuola e quale possa esserne l'uso più efficace, avendo come obiettivo quello di formare ragazzi che siano lettori e scrittori consapevoli. Nell'ambito del WRW, la lettura dei classici è prevista ed anche auspicata, fatta salva la libertà dell'insegnante di scegliere sulla base delle esigenze della propria classe, in relazione a ciò che per gli studenti può rappresentare qualcosa di vicino alla loro esperienza e ai loro interessi. I classici in questa fase vanno "letti", non "analizzati".

*Quali autori ha trattato in chiave WRW nel corso del triennio?*

Da quando ho cominciato a sperimentare il metodo, dal mio orario interno settimanale ho eliminato l'ora di letteratura sostituendola con l'ora di lettura. Nel corso di questo triennio, con i miei studenti ho letto diversi classici. Il primo anno abbiamo affrontato l'epica e in particolare l'Iliade. Mi sono avvalsa dell'albo illustrato *La guerra di Troia che sempre ricomincia*, di A. Pommaux ed. Babalibri 2023, alternandolo alla lettura di brani in originale tratti dal testo di letteratura in adozione. Questo ha consentito agli studenti di avere un'idea generale dell'opera conoscendo la sua trama per intero, non tramite un riassunto come quelli presenti nei manuali di letteratura ma attraverso una riscrittura di buona qualità letteraria, di capirne i personaggi principali e l'ambientazione.

In seconda gli studenti hanno letto e apprezzato l'Inferno di Dante. In quel caso, siamo partiti dal ricostruire la figura di Dante, l'aspetto fisico, il carattere e la sua storia: per i preadolescenti è molto importante la dimensione biografica degli autori, il loro essere stati in carne ed ossa. Ecco perché abbiamo visto e osservato le diverse raffigurazioni del poeta e letto le descrizioni fatte dai suoi contemporanei. Il testo di Franco Nembrini, *Dante, una vita d'amore e d'avventura*, Piccola Casa Editrice, 2015, ci ha permesso di seguire le tappe della vita e dell'esperienza di Dante confrontandola con brani tratti dalle sue opere e versi autobiografici. Poi abbiamo letto integralmente i canti più significativi dell'Inferno evitando, anche in questo caso, un'analisi testuale puntuale e mirando soprattutto ad apprezzare la ricchezza e la finezza psicologica della descrizione dei diversi personaggi. La lettura ad alta voce dell'insegnante ha

permesso di ascoltare la lingua di Dante ma superarne la difficoltà, grazie all'intonazione corretta e alle spiegazioni puntuali. Al termine del triennio, molti alunni hanno dichiarato che quella dell'Inferno è stata la lettura che più li ha appassionati. La Commedia, infatti, ha in sé tutte le caratteristiche per colpire i preadolescenti: l'eroismo, la dimensione autobiografica ed epica, il meraviglioso, l'avventura. Nella lettura di un testo risulta fondamentale la possibilità di fare connessioni, di trovare elementi nei quali riconoscersi, tanto più in un periodo particolarmente instabile come quello dell'adolescenza.

In terza media diverse sono le opere che presentano caratteristiche che possono essere interessanti per gli studenti. Ho scelto la lettura dei sonetti autobiografici di Foscolo: Solcata ho fronte, Alla sera, In morte del fratello Giovanni, A Zacinto e gli alunni hanno imparato a ricostruire la biografia e la personalità del poeta, calandolo nel suo contesto storico, attraverso le sue stesse parole. Altri autori affrontati con la medesima prospettiva sono stati Verga (Rosso Malpelo) e Ungaretti (le poesie sulla guerra, particolarmente significative in relazione ai fatti di attualità). Un lungo periodo è stato dedicato, inoltre, alla lettura de I promessi sposi.

*In quale contesto è stato sviluppato il percorso sui Promessi Sposi?*

Durante la prima parte del terzo anno, I promessi sposi sono stati affrontati nell'ambito di una UDA<sup>242</sup> interdisciplinare di educazione civica dal titolo "Una scelta responsabile". In italiano le attività sono state indirizzate verso la riflessione sul processo che ha portato i ragazzi a essere quello che sono e, quindi, anche a pensare al loro futuro sulla base di come sono oggi.

La scelta dei brani da leggere nasce dalla considerazione che i personaggi del romanzo manzoniano sono esempi sfaccettati dei diversi atteggiamenti che si possono avere dinanzi alle scelte: chi sceglie di non schierarsi, chi non sceglie mai e si lascia trascinare, chi sceglie il male e chi di espiare per tutta la

---

<sup>242</sup> UDA, acronimo che sta per Unità di Apprendimento, rappresentano la declinazione operativa della personalizzazione degli interventi didattici. Sono esperienze di apprendimento che sostengono il processo di trasformazione delle capacità in competenze, attraverso l'acquisizione di conoscenze ed abilità. Vengono scelte tenendo conto del contesto in cui si opera, interrogandosi, sui motivi delle scelte, da individuare attraverso una sistematica attività di ascolto e di osservazione, sui contenuti da proporre, da ricercare nella funzione formativa dei *saperi*, sulle modalità e sui tempi, collegati alla flessibilità organizzativa e alla corresponsabilità degli interventi. **Tutti i docenti**, consapevoli che gli interventi didattici nel gruppo classe sono fondati sulla condivisione di valori e di competenze da far acquisire ai ragazzi, nella fase di pianificazione collegiale, individuano *situazioni di compito* che consentono a più specificità disciplinari, di concorrere al raggiungimento di una meta comune. Le Unità di Apprendimento interdisciplinari consentono un intervento coordinato e intenzionale da sviluppare nell'ambito della propria disciplina.



vita una scelta sbagliata. Il tema è, pertanto, rispondente a esigenze "sentite" dai miei alunni di terza media e il momento quello giusto per riflettere su se stessi, sui propri cambiamenti, per orientarsi, avendo la possibilità di immedesimarsi nei personaggi o, al contrario, di sentirsene molto lontani.

*Come è stato condotto il percorso? Quali le attività e le modalità di verifica?*

Ispirandomi a un lavoro della professoressa Maria Aprosio, ho articolato il percorso come un misto di lettura e di scrittura. Dal punto di vista della lettura, come già accennato per altre occasioni, si è scelto di leggere alcuni passi dell'originale manzoniano che riguardavano i personaggi principali, alternandoli ai capitoli de *La storia dei promessi sposi* raccontata da Umberto Eco, un altro esempio di riscrittura di qualità alta dedicata proprio ai ragazzi, nella quale Eco racconta gli episodi salienti dell'opera. In originale abbiamo invece letto le parti relative alla descrizione dei personaggi, con degli esercizi di coinvolgimento attivo che permettessero ai ragazzi di immedesimarsi e ragionare sull'indole, il carattere, gli elementi salienti delle diverse personalità: don Abbondio negli episodi dell'incontro con i bravi; Renzo nella notte degli imbrogli e a Milano; la Monaca di Monza, l'Innominato, Lucia e l'addio ai monti.

Nello stesso tempo, i ragazzi hanno ragionato sulle connessioni tra loro stessi e il differente modo di agire dei personaggi di fronte alle scelte. Le attività consistevano perlopiù in compilazione di tabelle, organizzatori grafici, annotazioni nelle quali, in modo libero e personale, ma sempre giustificando le affermazioni con riferimento al testo, gli alunni hanno acquisito man mano elementi utili per la scrittura.

Il prodotto finale sarebbe stato, infatti, una sorta di commento letterario non tanto per cogliere gli elementi narratologici del romanzo, ma per evidenziare quanto il romanzo abbia "detto" a ciascun lettore. Non un lavoro filologico come si troveranno a fare nel triennio della scuola secondaria di II grado, ma da lettori.

Perché è stata scelta la riscrittura di Umberto Eco?

La riscrittura di Eco mantiene il tono ironico di Manzoni e racconta gli episodi salienti in modo rispettoso del capolavoro originale. Pur spiegando in alcune parti ciò che Manzoni racconta, Eco non assume mai un tono didascalico e non banalizza. La buona qualità della riscrittura è data dal piacere tangibile con cui Eco si appresta a raccontare una storia, che non necessita di aggiunte o di forzature. È già bella così. Ha il merito di catturare l'attenzione e di incuriosire gli studenti che, pertanto, sentono più vicino a loro un classico spesso ritenuto ostico o noioso.

## 12.5 Introduzione alla lettura dei grafici

Tra gli strumenti di indagine utilizzati nella ricerca, i questionari rivolti agli alunni mi hanno offerto la possibilità di analizzare le risposte degli stessi attraverso le quali poter cogliere non tanto il loro gradimento nei confronti del metodo utilizzato dalla docente o le competenze acquisite, ma soprattutto per cogliere la percezione degli studenti riguardo alla lettura e alla scrittura sia nella classe che utilizza il metodo WRW che nella classe che ha lavorato col metodo tradizionale.

Sia il questionario sulla lettura che quello sulla scrittura sono stati costruiti personalmente dalla scrivente cercando di formulare delle domande chiare e di facile comprensione per gli alunni.

Il questionario di lettura prevedeva 10 domande e quello di scrittura 6; alla fine, nel momento dello spoglio, alcune domande e le relative risposte si sono rivelate non adeguate e poco significative ai fini della ricerca e non sono state commentate.

Nel complesso, però, la valutazione seguita all'analisi e al confronto tra gli esiti delle due classi, ha evidenziato da parte della classe che ha utilizzato il metodo WRW una maggiore consapevolezza nella comprensione della terminologia specifica, indice di una acquisizione profonda dei processi di formazione nei due ambiti.

L'analisi dei grafici ha messo in evidenza quanto tutti gli studenti, sia di una classe che dell'altra, reputino la scuola come luogo deputato allo sviluppo del piacere della lettura come attività condivisa. Ciò implicitamente conferma uno dei presupposti di base del WRW, compreso anche tra gli obiettivi delle Indicazioni Nazionali.

Non solo la lettura va praticata a scuola, secondo gli studenti, ma va praticata insieme come in una comunità di lettori.

Riguardo invece alla scrittura il questionario non intendeva dimostrare che gli alunni della classe WRW fossero più "bravi" della classe tradizionale, ma che si percepisse una maggiore cognizione della scrittura come attività che si può imparare attraverso l'acquisizione di tecniche e strategie.

Nei paragrafi che seguono è possibile soffermarsi sugli esiti dei questionari rappresentati in grafici che sono stati messi a confronto, analizzati e corredati da alcune osservazioni.

12.5.1 Analisi comparata degli esiti del questionario di lettura

Esiti del questionario sulla lettura	
Esiti classe 3A	Esiti classe 3C
<p>Secondo la tua esperienza, cosa si legge prevalentemente a scuola? 18 risposte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Solo le lezioni che l'insegnante sta spiegando</li> <li>Testi tratti dall'antologia</li> <li>Racconti e romanzi letti dall'insegnante ad alta voce o dallo studente in modo silenzioso</li> </ul>	<p>Secondo la tua esperienza, cosa si legge prevalentemente a scuola? 12 risposte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Solo le lezioni che l'insegnante sta spiegando</li> <li>Testi tratti dall'antologia</li> <li>Racconti e romanzi letti dall'insegnante ad alta voce o dallo studente in modo silenzioso</li> </ul>
<p>È evidente come nella classe oggetto della sperimentazione, la 3A, gli alunni in modo concorde affermano che la loro esperienza di lettura derivi da romanzi o racconti letti dall'insegnante ad alta voce e da loro stessi in autonomia. Invece nella 3C si nota come prevalga l'idea tradizionale della lettura attraverso brani antologici o la lettura del libro di testo durante la spiegazione.</p>	
<p>Pensi che la lettura ad alta voce di romanzi o racconti da parte dell'insegnante possa essere un'esperienza divertente e utile? 18 risposte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sì, perché tra compagni possiamo scambiare opinioni e impressioni</li> <li>No, ascoltare la lettura è noioso</li> </ul>	<p>Pensi che la lettura ad alta voce di romanzi o racconti da parte dell'insegnante possa essere un'esperienza divertente e utile? 12 risposte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sì, perché tra compagni possiamo scambiare opinioni e impressioni</li> <li>No, ascoltare la lettura è noioso</li> </ul>
<p>Gli alunni di ambedue le classi ritengono che la lettura ad alta voce da parte dell'insegnante possa costituire un elemento positivo nell'ambito scolastico, soprattutto perché consente loro di scambiarsi impressioni e opinioni.</p>	
<p>Quanti libri di narrativa hai ascoltato dalla voce dell'insegnante in questo anno scolastico? 18 risposte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nessun libro</li> <li>Uno per quadrimestre</li> <li>Più di due</li> </ul>	<p>Quanti libri di narrativa hai ascoltato dalla voce dell'insegnante in questo anno scolastico? 12 risposte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nessun libro</li> <li>Uno per quadrimestre</li> <li>Più di due</li> </ul>
<p>La classe 3A risponde verosimilmente considerando tutti i tipi di lettura che ha ascoltato dalla voce dell'insegnante, includendo cioè, non solo i romanzi - due per quadrimestre, come da programmazione concordata dal dipartimento, che rappresentano le due letture annuali indicate dagli alunni della 3C - ma anche gli albi illustrati o altro tipo di libri letti spesso dalla docente come mentor text.</p>	

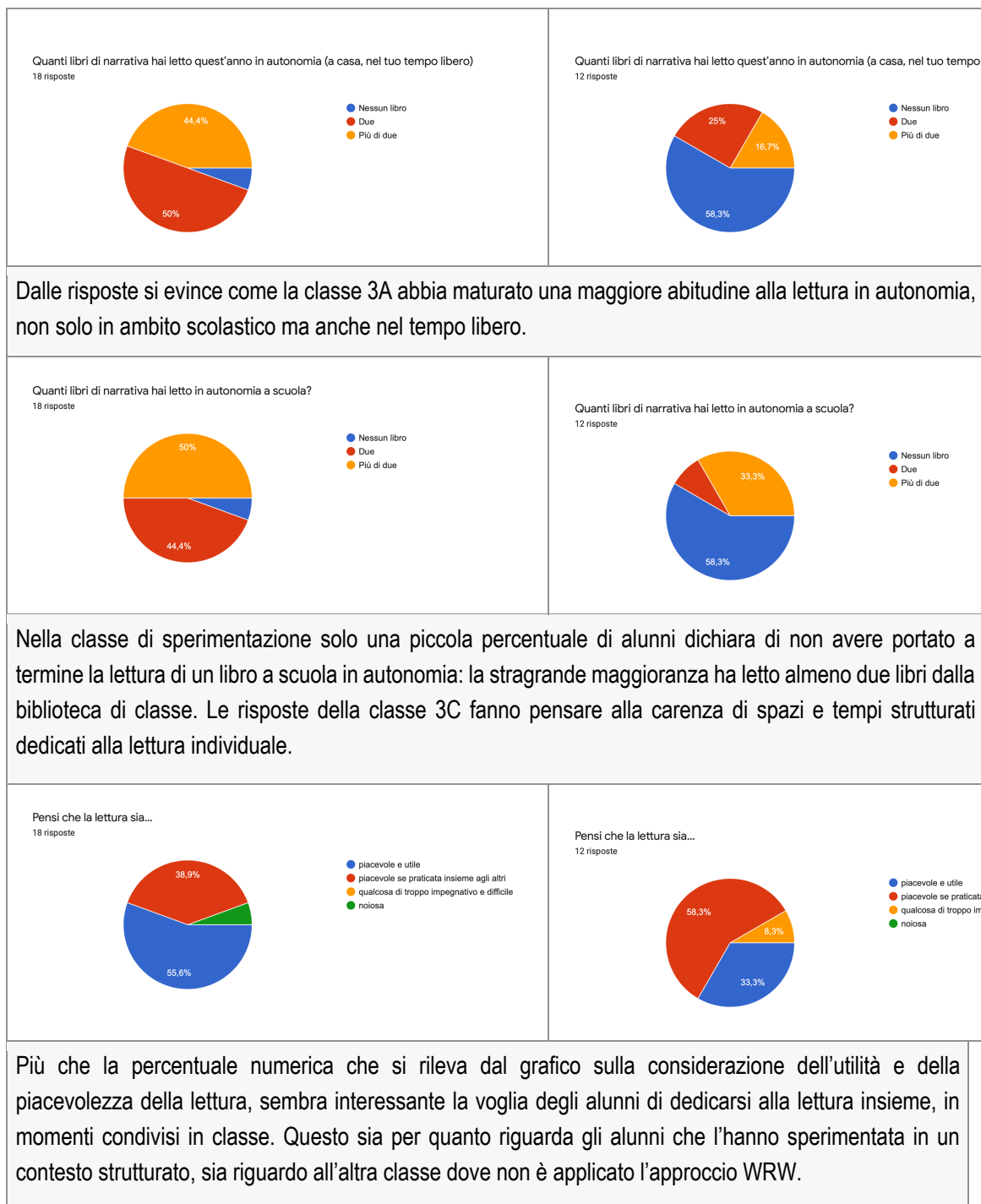


Figura 53. Esiti comparati del questionario di lettura

## 12.5.2 Analisi comparata degli esiti del questionario di scrittura

Esiti del questionario sulla scrittura	
Esiti classe 3 <sup>°</sup> A	Esiti classe 3C
<p>Secondo la tua esperienza, a scuola si scrive in che modo? 18 risposte</p> <p> <span style="color: blue;">●</span> Solo per le verifiche in classe  <span style="color: red;">●</span> Solo su traccia indicata dall'insegnante (tema)  <span style="color: orange;">●</span> Su argomenti scelti in modo libero e personale                 </p>	<p>Secondo la tua esperienza, a scuola si scrive in che modo? 12 risposte</p> <p> <span style="color: blue;">●</span> Solo per le verifiche in classe  <span style="color: red;">●</span> Solo su traccia indicata dall'insegnante (tema)  <span style="color: orange;">●</span> Su argomenti scelti in modo libero e personale                 </p>
<p>Dalle percentuali della classe 3A emerge chiaramente come la forma tradizionale di scrittura scolastica del tema sia solo una delle forme di scrittura praticate. La scrittura su un argomento libero è praticata dalle due classi, ma risulta preponderante nella classe che sperimenta i WRW.</p>	
<p>Pensi di avere appreso tecniche e strategie per migliorare la scrittura? 18 risposte</p> <p> <span style="color: blue;">●</span> Sì  <span style="color: red;">●</span> No  <span style="color: orange;">●</span> Non so                 </p>	<p>Pensi di avere appreso tecniche e strategie per migliorare la scrittura? 12 risposte</p> <p> <span style="color: blue;">●</span> Sì  <span style="color: red;">●</span> No  <span style="color: orange;">●</span> Non so                 </p>
<p>Gli alunni di 3A mostrano una consapevolezza piena dell'acquisizione di tecniche e strategie, anche perché riconoscono una terminologia ricorrente nella loro esperienza di apprendimento della scrittura in chiave WRW. Certamente anche gli alunni nella cui classe non si applica il metodo ritengono di avere acquisito competenze di scrittura.</p>	
<p>Hai mai sentito parlare di ...? 18 risposte</p>	<p>Hai mai sentito parlare di ...? 12 risposte</p>



Figura 54. Esiti comparati del questionario di scrittura

## 12.5 Conclusione parte III

L'incontro con il WRW nella classe della sperimentazione mi ha consentito di scoprire de visu, giorno dopo giorno, quel nuovo mondo della didattica che, in qualità di Dirigente scolastico mi ero impegnata a promuovere, supportando le sollecitazioni di alcune docenti di italiano che, ai tempi del mio ultimo anno di impegno istituzionale a Lampedusa, avevo guidato per iniziare la formazione per l'utilizzo del metodo WRW.

Per me che, per 25 anni, prima di iniziare la carriera di dirigente scolastico, ho percorso con l'insegnamento dell'italiano tutti gli ordini e gradi scuola (primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado sia nei Licei che negli Istituti tecnici e professionali) e che ho anche speso molte energie nella formazione didattica e pedagogica dei docenti nella continua ricerca di nuovi approcci didattici idonei alle varie situazioni di insegnamento/apprendimento, valutare gli aspetti della metodologia WRW da osservatore è stata un'esperienza molto entusiasmante e che mi ha favorevolmente colpito per tanti aspetti.

Tra questi quello che, in particolare, ritengo essere un vero punto di forza e una caratteristica vincente del WRW e, allo stesso tempo, un punto chiave nell'insegnamento, è la sua adattabilità al soggetto e al contesto, essendo un metodo focalizzato sul processo e non sul prodotto.

La sperimentazione in campo con il WRW mi ha riportato indietro nel tempo e, ripensando ai tanti sforzi nell'insegnamento quotidiano che non sempre mi consentivano di ottenere cambiamenti significativi nei miei studenti; avrei tanto desiderato rimettermi in gioco perché ho sentito l'esigenza di sperimentare un'impostazione didattica differente nell'insegnamento della lettura e della scrittura. Ricordo che succedeva, infatti, che gli studenti che leggevano molto continuavano a leggere molto, chi scriveva bene continuava a scrivere bene, mentre per la maggioranza il rapporto con la scrittura e la lettura continuava ad essere difficile e problematico.

E ancora, l'esperienza nella classe III A della scuola di Lampedusa mi ha dato l'occasione di constatare come la docente, lettrice appassionata, vivace, giocosa abbia avuto sempre una storia da condividere e sia stata sempre pronta a testimoniare con la sua presenza cosa possa significare accedere ai mondi infiniti della cultura; la stessa, diventando un catalizzatore di lettura trasmetteva passione intervenendo fortemente sulla vita in progress degli studenti.

Mi sono resa conto che quasi tutti gli studenti, se non tutti (ognuno a seconda delle proprie potenzialità) si sono cimentati nei "pezzi" di laboratorio, hanno provato, ragionato, discusso tecniche, ne sono divenuti padroni. Gli studenti con il WRW non svolgono un "tema" per avere un voto, ma provano a scrivere, il che

è molto diverso, a mio avviso. Certamente la valutazione esiste, non può essere trascurata in quanto è un compito istituzionale; le griglia di valutazione però sono condivise con i ragazzi e i risultati arrivano rispettando tempi e modalità del percorso di ognuno.

Ma c'è di più. Ho notato da parte degli studenti un grande interesse per la lettura ad alta voce della docente (una delle parti essenziali del WRW) ed ho anche assistito con curiosità agli scambi tra alunni e la docente sulla scelta dei libri da leggere nei momenti da dedicare alla lettura autonoma a casa e in classe.

Altro aspetto che non è sfuggito alle mie osservazioni in classe consiste nella forte aderenza del metodo alle Indicazioni Nazionali, in vigore nella scuola italiana e di cui ho già ampiamente trattato nel paragrafo 10.3 del Capitolo X di questa terza parte della mia trattazione; la didattica quotidiana esperita con il WRW permette, di fatto, la possibilità di mettere in pratica concretamente principi quali:

- la pratica della lettura in classe su un'ampia gamma di testi di varia tipologia senza tralasciare mai la pratica della lettura personale e l'ascolto dei testi letti dall'insegnante allo scopo di alimentare il piacere di leggere;
- la produzione di testi di diversa tipologia e forma coesi e coerenti, adeguati all'intenzione comunicativa e al destinatario, curati anche negli aspetti formali;
- progetti educativi e didattici non rivolti ad individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora;
- porre lo studente al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, estetici, etici e spirituali;
- confermare la libertà del docente che si esplica nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità deve essere testimoniata dal successo educativo;
- la costituzione di una comunità di scrittori (docente e studenti) che insieme sperimenta, riflette sugli aspetti di criticità per trovare soluzioni.

Il metodo del Writing and Reading Workshop, come si può chiaramente evincere dalle osservazioni condotte in classe, fedelmente riportate nel capitolo XII (paragrafi 3.3, 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4) ben si armonizza con tali Indicazioni nazionali, ponendo lo studente al centro del processo educativo accompagnando, attraverso la didattica laboratoriale ogni alunno, nel suo personale percorso di crescita verso lo sviluppo dell'abitudine alla riflessione metacognitiva.



## CAPITOLO 13 - Conclusione

Lo studio prende le mosse da alcune considerazioni di fondo delle quali non è possibile fare a meno, tra queste la necessità, come afferma Edgar Morin nel suo scritto *La testa ben fatta*, che una riforma dell'insegnamento non può prescindere da una del pensiero. La sfida della globalità che è al tempo stesso una sfida di complessità, che permea di sé la nostra era planetaria, si traduce nella continua ricerca di riorganizzazione delle conoscenze al fine di pervenire alla formazione di una coscienza umanistica ed etica propria della specie umana.

In questa ottica l'apporto della cultura umanistica allo studio della condizione umana assurge a capitale importanza: in primis lo studio del linguaggio nella sua forma più eccelsa, che è la forma letteraria e poetica, costituisce la "porta d'ingresso" al carattere più originale della condizione umana, e cioè le parole, vero tratto distintivo dalla condizione animale.

L'intento è quello di confermare, come dice Iosif Brodskij che "la letteratura è l'unica forma di assicurazione morale di cui una società può disporre"<sup>243</sup>, che introduce alla dimensione interiore dell'esistenza umana e aiuta la ricerca di verità e di significato della vita. Sono indubbiamente innegabili le potenzialità educative della letteratura; la lettura delle opere letterarie dà slancio ai nostri strumenti conoscitivi e può avere una sua importante funzione per la comprensione della complessità delle esperienze necessarie alla formazione dei futuri cittadini globalizzati.

Spesso, però, ad una visione planetaria di intendere la letteratura lato sensu, non è corrisposto un sistema di insegnamento capace di rilegittimare il valore preziosissimo della letteratura attraverso la definizione di un nuovo paradigma della didattica.

A tal fine sono stati ampiamente affrontati in questa ricerca i molteplici tentativi di abbandonare il modello tradizionale di desanctisiana memoria, dell'educazione letteraria, ancora presente nella scuola italiana, fortemente legato all'idea che l'insegnamento della letteratura corrisponda all'insegnamento della storia della letteratura italiana.

Si è visto come dagli anni Settanta in poi, in Italia docenti universitari e anche docenti di scuola superiore, tramite convegni e seminari abbiano iniziato a dar vita ad una vera e propria riflessione sulle pratiche di insegnamento e come gli studi pedagogici abbiano contribuito ad evidenziare l'assoluta centralità dell'alunno nel processo di insegnamento/apprendimento.

Non di meno ci si è soffermati sugli studi e sulle riflessioni che esimi glottodidattici (P. Balboni, G. Berruto, C. Lavinio) hanno avanzato per realizzare un radicale cambiamento della tradizione didattica italiana

---

<sup>243</sup> Iosif Brodskij, *Dall'esilio*, Milano, Adelphi, 1988 p. 14

basato su una vera e propria scissione del binomio lingua e letteratura. Più precisamente si è cercato di stabilire il confine che, anche se labile e complementare, esiste tra "educazione linguistica" ed "educazione letteraria" con lo scopo di conferire ai due ambiti specifici finalità, metodi e strumenti.

Mi è anche sembrato opportuno, tra l'altro, soffermare l'attenzione sul valido contributo fornito da un innovativo testo di letteratura per la scuola secondaria superiore dal titolo *Il materiale e l'immaginario* di Remo Ceserani e Lidia De Federicis, che elaborarono una riflessione critica sul rapporto educazione linguistica ed educazione letteraria cercando di smorzare i toni sul dibattito e, proponendo nel loro testo, una sfaccettata gamma di percorsi diacronici e sincronici, raccontano tante storie della letteratura attraversate da riferimenti valoriali e dalle nuove metodologie offerte dalla riflessione contemporanea. Tale testo ha, di fatto, suggellato la crisi del modello tradizionale di insegnamento tradizionale dando spazio alla centralità dell'interpretazione a partire dalla classe, comunità ermeneutica all'interno della quale l'approccio interdisciplinare può anticipare, al proprio interno, una civiltà del dialogo a livello nazionale e persino planetario. Una classe che si interroga sui significati del testo e che opera sugli stessi cercando di dare senso ai vari significati che lo stesso può assumere è una classe che si allena alla democrazia.

E ancora ci si è interrogati sulle conseguenze che l'impatto delle nuove tecnologie digitali ha sugli studi letterari e sulla didattica della letteratura e non si è potuto non confermare come l'uso di Internet abbia rivoluzionato profondamente la modalità di "lettura" e come esse si ripercuotono sulle scelte pedagogiche e didattiche.

Ai vari interrogativi che hanno costituito l'incipit di questo lavoro di ricerca non è stato semplice dare una risposta *tout court*: che l'insegnamento della letteratura, in Italia alla base dell'educazione da secoli, stia attraversando una forte crisi è indubbio; che crisi della letteratura e crisi della scuola si identificano e che la scuola deve accettare la sfida di non poter essere più l'unico soggetto formativo dei giovani, considerato anche che la letteratura non è più la materia formativa per eccellenza, è fuori discussione.

Anzi c'è di più: la scuola ha il dovere di misurarsi con il grande numero di agenzie educative concorrenti che offrono una pluralità di stili di apprendimento e deve, quindi, essere al passo con i tempi per cercare di soddisfare i fruitori dell'era digitale.

Per poter cercare una possibile quadratura di un cerchio, intorno al quale ruotano troppe questioni irrisolte sul tema della didattica della letteratura italiana, la ricerca si è soffermata sulla cornice teorica che sta alla base di approcci, metodi e obiettivi della didattica della letteratura. Alle teorie di riferimento che costituiscono il mondo delle idee sono strettamente legati l'approccio e il metodo che caratterizzano la realtà scolastica della classe, e quindi, il mondo dell'azione didattica.

*Inventio auctoris, operis, lectoris?* È stato indispensabile nel mio lavoro di ricerca riprendere la vexata quaestio da tanto tempo ormai dibattuta dalla critica letteraria, inerente alla centralità dell'autore (*intentio*

auctoris), allo studio dell'opera (intentio operis), al momento della fruizione del prodotto letterario (intentio lectoris), per fare il punto su ognuna di esse.

La fase dell'intentio auctoris, snodandosi o verso l'aspetto storicistico con De Sanctis, o sul soggetto psicologico secondo i dettami dell'impostazione psicoanalitica di Freud, o ancora spostando il fulcro di interesse al momento della liricità crociana, ha segnato il suo tempo.

Lo spostamento dalla centralità dell'autore *intentio auctoris* alla centralità dell'opera *intentio operis* con l'evidente interesse della critica per la specificità del testo letterario mi ha dato l'opportunità di analizzare caratteristiche e prospettive dell'orientamento formalista, dello strutturalismo e dell'approccio semiotico e di evidenziare le conseguenze sul piano didattico che queste impostazioni hanno determinato.

L'exkursus, prendendo in esame ultimo scorcio di fine secolo, in cui si afferma la centralità del lettore, *intentio lectoris*, e quindi, il momento della lettura e dell'interpretazione delle opere, si sofferma sull'estetica della ricezione, sul modello ermeneutico e sul metodo della critica tematica che offrono al panorama letterario una nuova prospettiva che dà voce al lettore. La letterarietà acquista una valenza intersoggettiva e, partendo dal bisogno di letteratura degli alunni, si punta a far studiare le opere non solo nell'immanenza oggettiva, ma anche nella relazione dinamica con l'ambiente storico-culturale di vita, ponendo le basi della didattica attuale.

Nella seconda parte del mio lavoro ho cercato di dimostrare in che modo i tre tipi di approcci teorici, che si sono succeduti nel corso del tempo, riflettendo i cambiamenti culturali ed epistemologici, hanno costituito la base su cui riflettere per impostare una didattica della letteratura rispondente alle esigenze pedagogiche, culturali e storico-sociali dei giovani studenti/lettori.

Un valido trait d'union tra il campo della ricerca didattica e la prassi metodologica che il docente ha il dovere di mettere in azione nel quotidiano è stato fornito dall'editoria scolastica che, inserendosi all'interno del dibattito metodologico e critico ha cercato di conciliare le proposte degli studiosi con le esigenze dei docenti.

Grandi interpreti delle teorie e testimoni dei cambiamenti ideologici e culturali che sottendono alla trasmissione e alla divulgazione dei saperi sono le storie-antologie (numerosi testi sono stati ampiamente analizzati nei capitoli VI, VII, VIII e IX della seconda parte di questo lavoro di ricerca) che il panorama editoriale ha messo e continua a mettere a disposizione dei docenti di italiano e degli studenti, testi molto validi e rispondenti a progetti scientifici ben strutturati e perfettamente adeguati alla loro funzione didattica.

Certamente alla manualistica degli anni Ottanta e Novanta va riconosciuto il coraggio di avere proposto ai docenti dei testi altamente sperimentali: portare in aula i risultati delle teorie elaborate dalla ricerca

universitaria, ha determinato in parte il superamento dello storicismo tradizionalistico e la rivisitazione delle novità strutturalistiche proposte in versione più alleggerita. Si può aggiungere che le rivendicazioni della centralità del testo, che hanno rivalutato la singola opera letteraria e il ruolo prioritario, cui essa è assunta nei confronti del contesto, hanno contribuito a ridimensionare grandemente l'approccio storicistico. Un altro tassello importante può essere individuato nella valorizzazione dell'attività del lettore, introdotta dalla metodologia ermeneutica che ha avuto come scopo la formazione di un lettore consapevole.

Un altro elemento emerso nella panoramica tratteggiata attraverso l'esame dei libri di letteratura in uso nelle scuole è il legame tra la letteratura, la didattica e le tecnologie, legame che ha chiamato in causa scelte didattiche più inclusive mediante l'utilizzo delle tecnologie per ri-attivare l'interesse degli studenti verso la letteratura. Le nuove tecnologie hanno costituito una grande risorsa perché hanno consentito di avere immediatamente a disposizione una grande quantità di materiali utili ai docenti per progettare le lezioni, ma anche gli studenti che, se ben guidati, possono arricchire le loro conoscenze e acquisire capacità di scegliere e selezionare con spirito critico testi e documenti da studiare ed interpretare.

Sulla base delle considerazioni fin qui evidenziate l'innovativo approccio del metodo Writing and Reading Workshop (WRW) la trattazione del quale occupa la parte terza di questa tesi, rappresenta una proposta di tipo ermeneutico, in cui una visione dialogica dell'educazione letteraria con al centro l'interpretazione appare il modello più congeniale per affermare con forza che la lettura e la scrittura si possono insegnare restituendo il loro senso più alto, indipendentemente dall'età degli studenti.

Poiché è stato ampiamente dimostrato che i metodi tradizionali di insegnamento non sono sufficientemente efficaci al fine di formare studenti che siano lettori per la vita e scrittori competenti, il WRW costituisce un approccio alternativo che, se da una parte, garantisce la centralità dell'allievo nel processo di apprendimento, dall'altra parte restituisce al docente un ruolo altrettanto centrale nel processo di scrittura e lettura degli studenti, analogo a quello del maestro nelle botteghe artigiane del Rinascimento.

Il metodo, infatti, prevede che nel laboratorio sia di lettura che di scrittura gli studenti si muovano in uno spazio strutturato ma non controllato in cui l'insegnante non rappresenta il detentore di conoscenze ma una guida attenta, un modello che invita i suoi alunni alla curiosità e alla scoperta; l'ambiente di apprendimento laboratoriale, denominato workshop dai pionieri del metodo, offre agli studenti la possibilità di compiere ampie scelte in autonomia in un clima di fiducia e condivisione.

All'interno di esso gli alunni sperimentano la libertà di scegliere su quali progetti lavorare, la responsabilità di porsi e perseguire obiettivi personali. In questo processo sono affiancati individualmente da scrittori e lettori esperti e autorevoli: i loro insegnanti. Nel WRW, quindi, ogni studente è al centro del progetto educativo cucito su misura addosso a lui, oggetto e soggetto attivo del processo di apprendimento.

Il metodo del Writing and Reading Workshop ben si armonizza con le Indicazioni Nazionali vigenti in Italia da quando sono stati superati i Programmi di studio, ponendo lo studente al centro del processo educativo, accompagnando, attraverso la didattica laboratoriale ogni alunno, nel suo personale percorso di crescita verso lo sviluppo dell'abitudine alla riflessione metacognitiva.

Inoltre il metodo WRW nella sua realizzazione in classe ben si confà ai principi dell'approccio ermeneutico, sia per il ruolo di centralità (*intentio lectoris*), assunto dal lettore e che vede il lettore come fruitore ed interprete capace di attualizzare e valorizzare il testo in modo personale e creativo, trasformando la classe in quella "comunità ermeneutica" preconizzata da Luperini<sup>244</sup>, nella quale il confronto dialogico tra i fruitori e il ruolo del docente di mediatore culturale, possano contribuire a rendere gli studenti protagonisti del proprio percorso di apprendimento.

---

<sup>244</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. San Cesario di Lecce, Manni, 2013 pag. 76

## Allegati

### Allegato 1 - Sondaggio sulla lettura

Secondo la tua esperienza, cosa si legge prevalentemente a scuola? \*

*Une seule réponse possible.*

- Solo le lezioni che l'insegnante sta spiegando
- Testi tratti dall'antologia
- Racconti e romanzi letti dall'insegnante ad alta voce o dallo studente in modo silenzioso

Secondo te, la scuola secondaria di I grado ti ha permesso di diventare un lettore più appassionato? \*

*Une seule réponse possible.*

- Sì, ho avuto la possibilità di leggere più libri di narrativa e di appassionarmi di più alla lettura
- No, non mi è stato consigliato nessun libro di narrativa

Pensi che la lettura ad alta voce di romanzi o racconti da parte dell'insegnante possa essere un'esperienza divertente e utile? \*

*Une seule réponse possible.*

- Sì, perché tra compagni possiamo scambiare opinioni e impressioni
- No, ascoltare la lettura è noioso

Pensi che la scuola debba indirizzare gli alunni alla scoperta del piacere della lettura? \*

*Une seule réponse possible.*

- Sì
- No, leggere è un'attività solo del tempo libero

Quanti libri di narrativa hai ascoltato dalla voce dell'insegnante in questo anno scolastico? \*

*Une seule réponse possible.*

- Nessun libro
- Uno per quadrimestre
- Più di due

Quanti libri di narrativa hai letto quest'anno in autonomia (a casa, nel tuo tempo libero) \*

*Une seule réponse possible.*

- Nessun libro
- Due
- Più di due

Quanti libri di narrativa hai letto in autonomia a scuola? \*

*Une seule réponse possible.*

- Nessun libro
- Due
- Più di due

Pensi che la lettura sia... \*

*Une seule réponse possible.*

- piacevole e utile
- piacevole se praticata insieme agli altri
- qualcosa di troppo impegnativo e difficile
- noiosa

Nella tua classe c'è una biblioteca di classe? \*

*Une seule réponse possible.*

- Sì
- No     *Passer à la question 14*

Se sì, quanti libri pensi che contenga?

*Une seule réponse possible.*

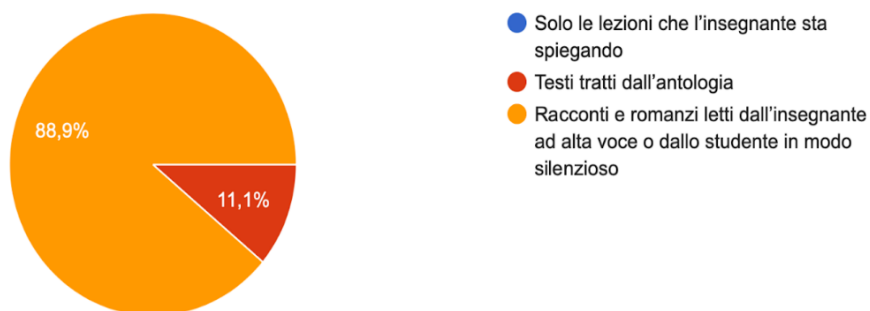
- Meno di 30
- Circa 50
- Più di 80



## Allegato 2 - Risposte al sondaggio sulla lettura della classe di 3A

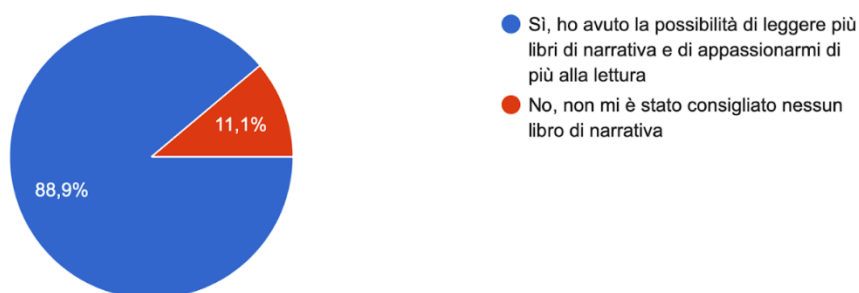
Secondo la tua esperienza, cosa si legge prevalentemente a scuola?

18 risposte



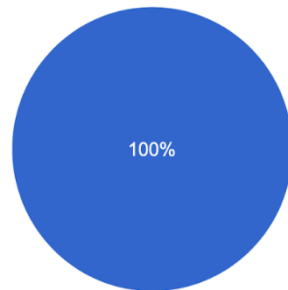
Secondo te, la scuola secondaria di I grado ti ha permesso di diventare un lettore più appassionato?

18 risposte



Pensi che la lettura ad alta voce di romanzi o racconti da parte dell'insegnante possa essere un'esperienza divertente e utile?

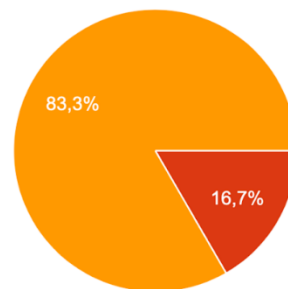
18 risposte



- Sì, perché tra compagni possiamo scambiare opinioni e impressioni
- No, ascoltare la lettura è noioso

Quanti libri di narrativa hai ascoltato dalla voce dell'insegnante in questo anno scolastico?

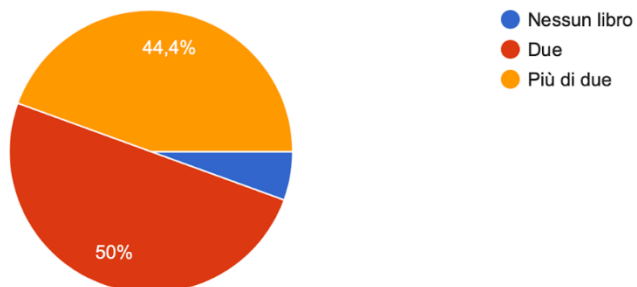
18 risposte



- Nessun libro
- Uno per quadrimestre
- Più di due

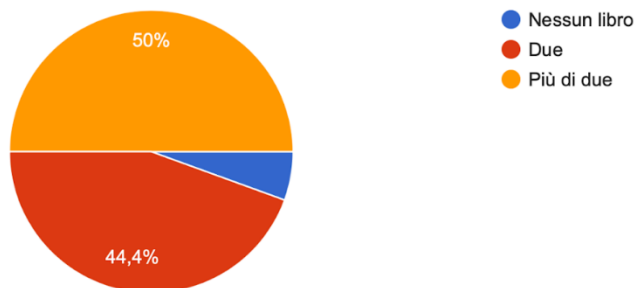
Quanti libri di narrativa hai letto quest'anno in autonomia (a casa, nel tuo tempo libero)

18 risposte



Quanti libri di narrativa hai letto in autonomia a scuola?

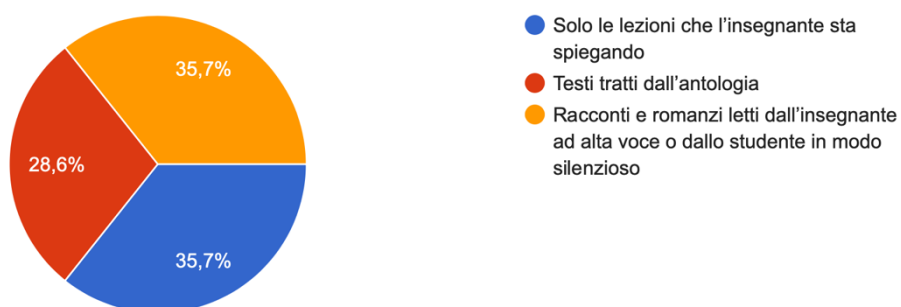
18 risposte



## Allegato 3 - Risposte al sondaggio sulla lettura della classe di 3C

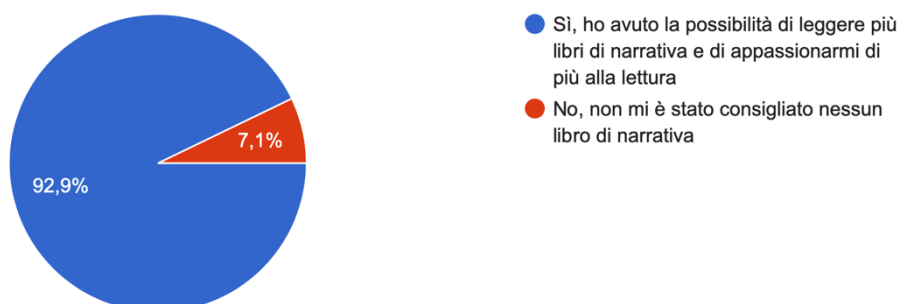
Secondo la tua esperienza, cosa si legge prevalentemente a scuola?

14 réponses



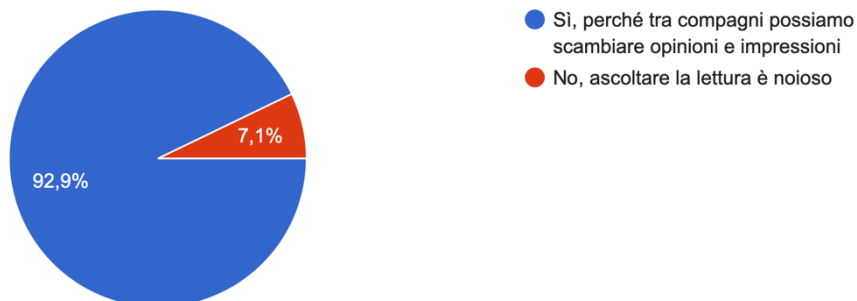
Secondo te, la scuola secondaria di I grado ti ha permesso di diventare un lettore più appassionato?

14 réponses



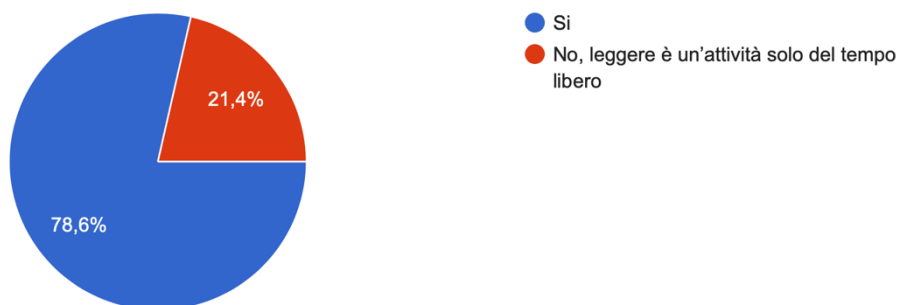
Pensi che la lettura ad alta voce di romanzi o racconti da parte dell'insegnante possa essere un'esperienza divertente e utile?

14 réponses



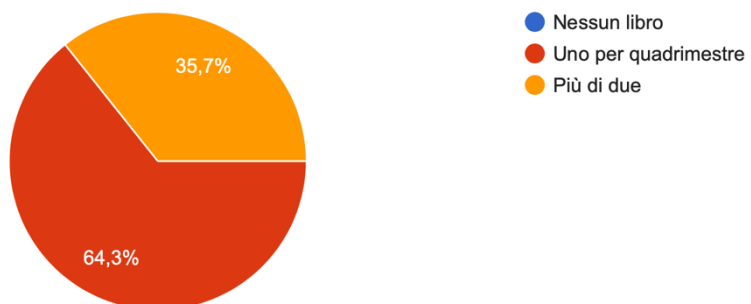
Pensi che la scuola debba indirizzare gli alunni alla scoperta del piacere della lettura?

14 réponses



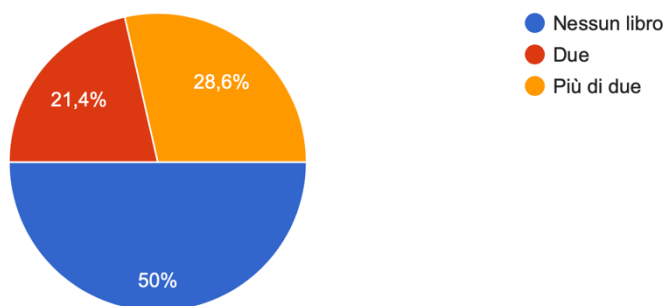
Quanti libri di narrativa hai ascoltato dalla voce dell'insegnante in questo anno scolastico?

14 réponses



Quanti libri di narrativa hai letto quest'anno in autonomia (a casa, nel tuo tempo libero)

14 réponses



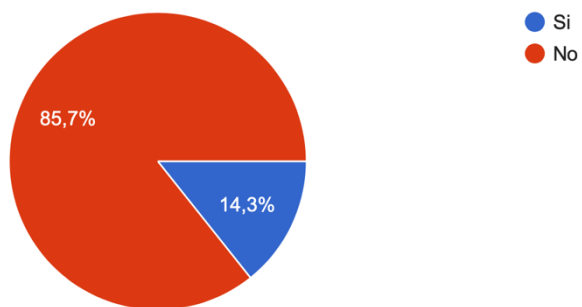
Pensi che la lettura sia...

14 réponses



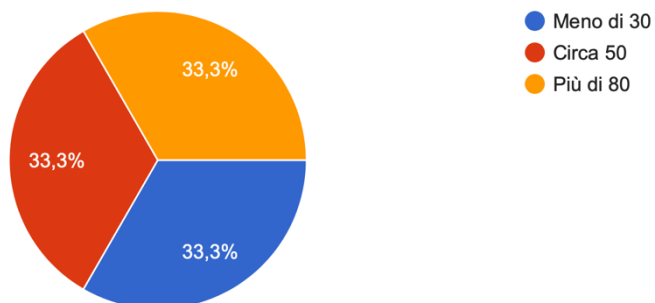
Nella tua classe c'è una biblioteca di classe?

14 réponses



Se sì, quanti libri pensi che contenga?

3 réponses





## Allegato 4 - Sondaggio sulla scrittura

Secondo la tua esperienza, a scuola si scrive in che modo? \*

*Une seule réponse possible.*

- Solo per le verifiche in classe
- Solo su traccia indicata dall'insegnante (tema)
- Su argomenti scelti in modo libero e personale

Quanto tempo hai dedicato alla scrittura durante le attività scolastiche? \*

*Une seule réponse possible.*

- Una volta al mese, durante le verifiche
- Una volta a settimana
- Più volte durante la settimana

Pensi di avere appreso tecniche e strategie per migliorare la scrittura? \*

*Une seule réponse possible.*

- Sì
- No
- Non so

Hai mai sentito parlare di ...? \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- Mostra, non dire
- Potere dell'io
- Piccoli momenti
- Nessuna delle tre

Conosci le diverse fasi di scrittura di un testo? \*

*Une seule réponse possible.*

- Sì, e le rispetto (prescrittura, scrittura, revisione, editing e pubblicazione)
- No, scrivo in brutta e ricopio in bella

Quando scrivi un testo, hai l'opportunità di tornarci più volte per migliorarlo? \*

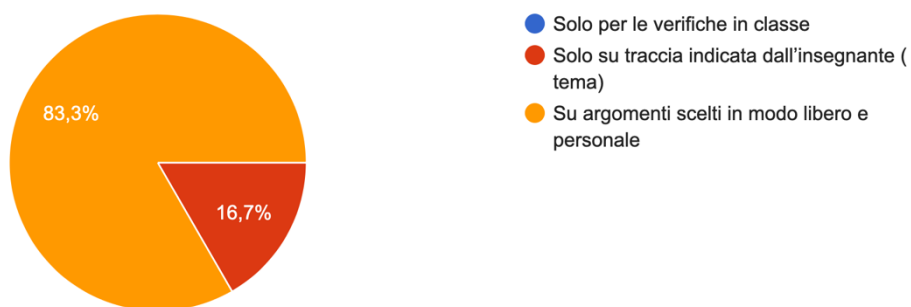
*Une seule réponse possible.*

- Sì, scrivo varie bozze del testo
- No, scrivo la brutta copia, ricopio in bella e l'insegnante corregge

## Allegato 5 - Risposte al sondaggio sulla scrittura della classe di 3A

Secondo la tua esperienza, a scuola si scrive in che modo?

18 réponses



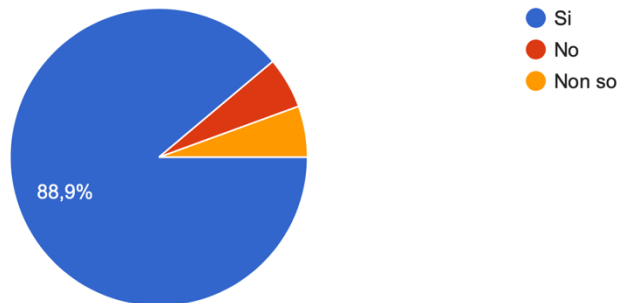
Quanto tempo hai dedicato alla scrittura durante le attività scolastiche?

18 réponses



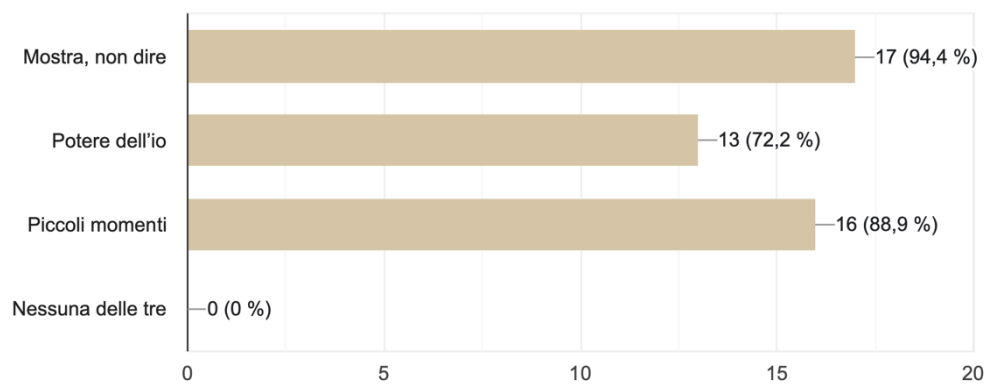
Pensi di avere appreso tecniche e strategie per migliorare la scrittura?

18 réponses



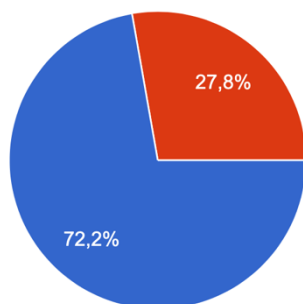
Hai mai sentito parlare di ...?

18 réponses



Conosci le diverse fasi di scrittura di un testo?

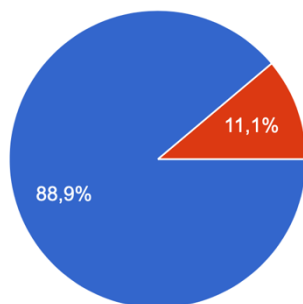
18 réponses



- Si, e le rispetto (prescrittura, scrittura, revisione, editing e pubblicazione)
- No, scrivo in brutta e ricopio in bella

Quando scrivi un testo, hai l'opportunità di tornarci più volte per migliorarlo?

18 réponses

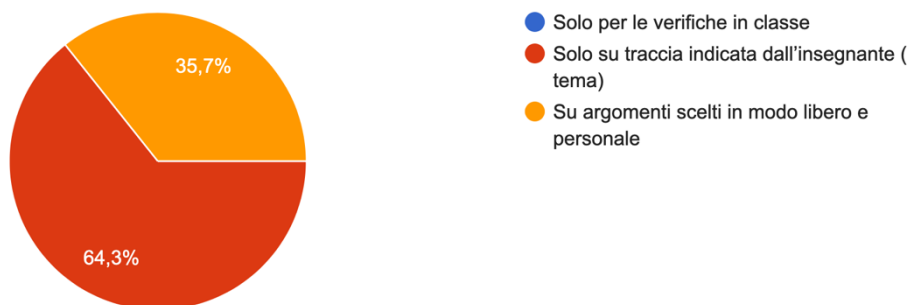


- Si, scrivo varie bozze del testo
- No, scrivo la brutta copia, ricopio in bella e l'insegnante corregge

## Allegato 6 - Risposte al sondaggio sulla scrittura della classe di 3C

Secondo la tua esperienza, a scuola si scrive in che modo?

14 réponses



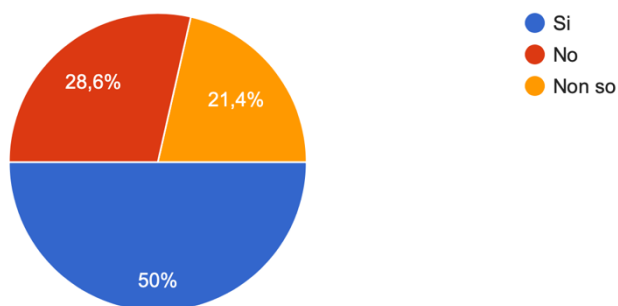
Quanto tempo hai dedicato alla scrittura durante le attività scolastiche?

14 réponses



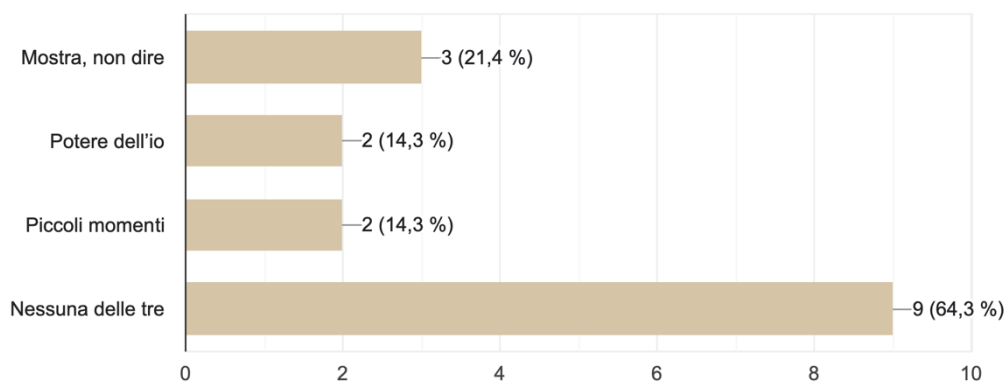
Pensi di avere appreso tecniche e strategie per migliorare la scrittura?

14 réponses



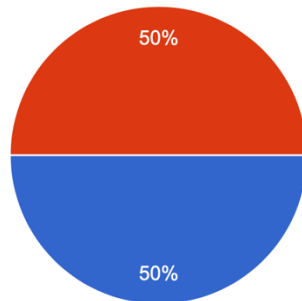
Hai mai sentito parlare di ...?

14 réponses



Conosci le diverse fasi di scrittura di un testo?

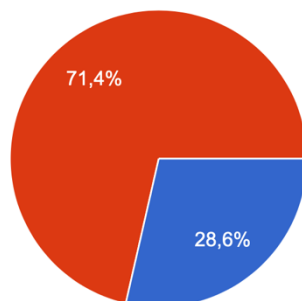
14 réponses



- Si, e le rispetto (prescrittura, scrittura, revisione, editing e pubblicazione)
- No, scrivo in brutta e ricopio in bella

Quando scrivi un testo, hai l'opportunità di tornarci più volte per migliorarlo?

14 réponses



- Si, scrivo varie bozze del testo
- No, scrivo la brutta copia, ricopio in bella e l'insegnante corregge



## Indice delle figure

Figura 1 . Modello di organizzazione della conoscenza nell'Educazione Linguistica.....	34
Figura 2. Fasi, approcci e metodi dell'educazione letteraria .....	37
Figura 3. Esempio di percorso tematico "L'anima e il corpo" - Parte 1 .....	87
Figura 4. Esempio di percorso tematico "L'anima e il corpo" - Parte 2 .....	88
Figura 5. Esempio di eserciziario .....	90
Figura 6. Mappa concettuale .....	91
Figura 7. L'interdisciplinarietà attraverso le arti figurative .....	103
Figura 8. L'interdisciplinarietà attraverso il cinema .....	104
Figura 9. L'interdisciplinarietà attraverso il cinema .....	105
Figura 10. La centralità dello studente nel WRW e nelle Indicazioni Nazionali.....	119
Figura 11. Esperienza e ricerca di senso nel WRW e nelle Indicazioni Nazionali.....	120
Figura 12. Scrittura e tempo nel WRW e nelle Indicazioni Nazionali .....	120
Figura 13. Lettura, tempi, strategie e libertà di scelta nel WRW e nelle Indicazioni Nazionali.....	121
Figura 14. Affinità tra le competenze chiave europee e il WRW .....	123
Figura 15. Le abilità per la comprensione di un testo di fiction .....	127
Figura 16. Le abilità per la comprensione di un testo non fiction .....	128
Figura 17. Il processo di comprensione secondo Roseblatt.....	130
Figura 18. Grafici che mostrano i tre momenti essenziali del laboratorio di scrittura e lettura .....	133
Figura 19. Attivatore : La mia mano .....	139
Figura 20. Attivatore: la mappa del cuore .....	140
Figura 21. Attivatore per il genere autobiografico .....	141
Figura 22. Esempio di storyboard .....	142
Figura 23. Il flusso di lavoro nel laboratorio di scrittura .....	143
Figura 24. Cosa succede durante il laboratorio di lettura.....	148
Figura 25. Le fasi della consulenza.....	152
Figura 26. Esempio di rubrica di autovalutazione tratta da J. Poletti Riz, Scrittori si diventa, Trento, Erikson, 2017, p. 198 .....	154
Figura 27. Copertina del romanzo di Guido Sgardoli, Il giorno degli eroi.....	182
Figura 28. Le fasi di una minilesson: tratto da Jenny Poletti Riz, Scrittori si diventa, 2017, Trento, Erikson, p.118 .....	184
Figura 29. Esempio di tabella compilata sulla strategia "Salta fuori" .....	186

Figura 30. Tabella esemplificativa utilizzata per l'analisi del contesto (dall'allegato alle narrative a cura di Silvia Pognante compreso nell'antologia Lettura oltre di Rosetta Zordan, Fabbri Editori, Milano, 2022)	188
Figura 31. Compito svolto da un'alunna	191
Figura 32. Pagine di riferimento sulle quali è stato eseguito il coinvolgimento attivo	192
Figura 33. Stralcio tratto dal romanzo Il giorno degli eroi di Guido Sgardoli	193
Figura 34. Compito svolto da Luca	194
Figura 35. Esempio di riflessione in seguito alla lettura di un albo illustrato utilizzando lo schema a Y, organizzatore grafico per annotare impressioni, connessioni e domande	197
Figura 36. Pagine del libro su cui l'alunno ha lavorato	201
Figura 37. Pagine del libro su cui l'alunno ha lavorato	202
Figura 38. Modello esemplificativo di schema ad Y con domande guida (tratto dal materiale didattico predisposto dall'insegnante)	206
Figura 39. Albo illustrato utilizzato come mentor text per il testo argomentativo	207
Figura 40. Compito di Rosalyn in via di elaborazione	208
Figura 41. Compito di Chiara già completato	209
Figura 42. Compito svolto da Stefan	211
Figura 43. Figura 2 Tabella per l'individuazione delle caratteristiche base del testo argomentativo	213
Figura 44. Compito svolto da Giusi	215
Figura 45. Compito di Emanuela	218
Figura 46. Compito di Emily	219
Figura 47. Modello di attivatore compilato alla lavagna dalla professoressa come esempio	220
Figura 48. Attivatore compilato da Lorenzo	221
Figura 49. Attivatore compilato da Chiara	222
Figura 50. Schema testo argomentativo compilato da Cristel	224
Figura 51. Compito di Ettore	225
Figura 52. Esiti del questionario di lettura	242
Figura 53. Esiti del questionario di scrittura	244

## Sitografia

<https://www.aidanchambers.co.uk>

<https://www.compita.it/chi-siamo/il-progetto/>

<https://www.diletteratura.it/>

<https://www.fondazionemondadori.it>

<https://www.frankserafini.com/about-frank-serafini/>

<https://www.griseldaonline.it>

<https://www.it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/strategie-machiavelliche-didattica-letteratura.html><https://ilbellodinsegnareblog.wordpress.com>

<https://www.jenniferserravallo.com>

<https://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola>

<https://www.laricerca.loescher.it/i-quaderni-della-ricerca/>

<https://www.laricerca.loescher.it/per-una-didattica-della-letteratura/>

<https://www.letteratura-noi.palumbomultimedia.com>

<https://www.readingandwritingproject.org>

<https://www.scuolabook.it>

[https://www.testsiteforme.com/it/ricerca-sul-campo/?utm\\_content=cmp-true](https://www.testsiteforme.com/it/ricerca-sul-campo/?utm_content=cmp-true)

[https://www.elearning.unimib.it/pluginfile.php/935133/mod\\_resource/content/1/Settima%20Lezione\\_23%20Novembre\\_Disegno%20di%20Ricerca.pdf](https://www.elearning.unimib.it/pluginfile.php/935133/mod_resource/content/1/Settima%20Lezione_23%20Novembre_Disegno%20di%20Ricerca.pdf)

## Bibliografia

Acutis, Cesare (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Parma, Pratiche, 1979

Anthony, Edward M., «Approach, Method, and Technique», *ELT Journal*, 1963

Armellini, Guido, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli, 2008

Armellini, Guido, Letteratura "alla griglia": una ricetta difficile, in "I Quaderni della Ricerca", n. 06, Torino, Loescher Editore, 2013

Armellini, Guido, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna, 1987  
Armellini, Guido, *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano, Unicopli, 2008

Armellini, Guido, *Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico*, Milano, Unicopli, 2008

Asor Rosa, Alberto, *Letteratura, testo, società*, Asor Rosa, A. et al. (a cura di), *Il letterato e le istituzioni*. Vol. 1 di *Letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1982

Atwell, Nancie, *In the middle*, Heinemann Italia s.r.l., 2015

Atwell, Nancy, *The Reading Zone How to Help Kids Become Passionate, Skilled, Habitual, Critical Readers*, New York, Scholastic Professional, 2016

Balboni, P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, 2002.

Balboni, P.E., *Recenti sviluppi nell'educazione letteraria*, *Quaderni d'Italia* 3, 1998, p. 17

Balboni, Paolo E., "Non scholae sed vitae". *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, in *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Università, Torino, 2004

Baldacci, Massimo, *La didattica per moduli*, Roma-Bari, Laterza, 2003

Baldi G, Giusso S., Razetti M., Zaccaria G., *La letteratura*, Torino, Paravia, 2007

Baldi G., Giusso S., Razetti M., Zaccaria G., *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, Torino, Paravia, 1993

Baldi, Guido, *La sfida della scuola. Crisi dell'Umanesimo e tradizione del dialogo*, Torino, Paravia, 2016

Baldini, Serena, *Racconto & storytelling. Attualità e forme del narrare*, Firenze, Cesati, 2018

Batini F., Giusti S., *Imparare dalle narrazioni*, Milano, Unicopli, 2010

Batini, Federico., *Insegnare per competenze*, Torino, Loescher, 2013

Batini, Federico., *Progettare e valutare per competenze*, in "I Quaderni della Ricerca" n. 06, Torino, Loescher Editore, 2013

Batini, Federico-Giusti, Simone, *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*, Trento, Erickson, 2008

Batini, Franco, *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*, Firenze, Giunti Scuola, 2019

Benvenuti Giuliana-Ceserani Remo, *La letteratura nell'età globale*, Il Mulino, Bologna, 2012

Berardinelli, Alfonso, *Chirurgia estetica*, Berardinelli, A. (a cura di), *Il critico senza mestiere. Scritti sulla letteratura di oggi*, Milano, Il Saggiatore, 1978

Bertolotti E., *Più metodo nell'insegnamento letterario*, in "Tirature '03", (a cura di) V. Spinazzola, Milano, il Saggiatore, 2003

Bigli, Alice Leggere piano, forte, fortissimo. Come allenare alla lettura ragazzi e ragazze, Milano, Mondadori, 2023

Brioschi F., Di Girolamo C., Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi, Torino, Bollati Boringhieri, 1993-1996

Brioschi Franco- Di Girolamo Costanzo, Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi, Torino, Bollati Boringhieri, 1993

Brioschi, Franco, La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura, Milano, Il Saggiatore, 1983

Brodskij, Iosif, Dall'esilio, Milano, Adelphi, 1988

Brugnolo, Stefano, et al., La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento. Roma, Carocci, 2016

Bruner, Jerome, La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola, [1986] Milano, Feltrinelli, 2001

Buoso, Karin, Un canone di letteratura per il secondo Novecento, in G. Langella, Il Novecento a scuola, Pisa, Edizioni ETS, 2011

Calabrese, Stefano, La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità, Milano, Bruno Mondadori, 2010

Calkins, Lucy, The Art of Teaching Writing, Portsmouth, Heinemann, 1994

Carnero, Roberto, Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla generazione Z, Bompiani, Firenze, 2020

Castoldi, Mario, Progettare per competenze, Roma, Carocci, 2013

Castoldi, Mario, Progettare per competenze. Percorsi e strumenti, Roma, Carocci, 2011

Cataldi, Pietro, I confini della letteratura: un insegnante d'italiano per il terzo millennio, in "Allegoria", a. XVIII, n. 54, 2006

Cavadini L., De Martin L., Pianigiani A, Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo, Milano-Torino, Pearson Italia, 2021

Cavadini, De Martin, Pianigiani, Leggere, comprendere, condividere, Milano-Torino, Pearson Italia, 2021

Ceserani R.- De Federicis L., Il materiale e l'immaginario, Torino, Loescher, 1979- 1988

Ceserani Remo- De Federicis Lidia, Premessa a La società agraria dell'Alto medioevo, Torino, Loescher, 1979

Ceserani, Remo, Che cosa fare della letteratura nell'epoca della globalizzazione, in Medici 2001(a cura di) pp.13-19

Ceserani, Remo, Come insegnare letteratura, in Cecchi-Ghidetti 1986 (a cura di) 1986

Ceserani, Remo, Guida allo studio della letteratura, Bari-Roma, Laterza, 1999

Ceserani, Remo, La crisi della scuola e il nuovo sistema dei saperi, in "I Quaderni della Ricerca", n. 06, Torino, Loescher Editore, 2013, pp. 55-64

Ceserani, Remo-De Federicis, Lidia, Il Materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico, Edizione grigia, Torino, Loescher, 1979

Chambers, Aidan, Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragione e sentimento, Modena, Equilibri 2015

Chambers, Aidan, Il piacere di leggere e come non ucciderlo, Milano, Edizioni Sonda, 2006

Chambers, Aidan, Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi, Casale Monferrato, Edizioni Sonda, 2006

Colombo A. e Sommadossi C., Insegnare la lingua. Educazione letteraria, (a cura di) Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1985

Colombo, Adriano, *La letteratura per unità didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 2009

COMMISSIONE EUROPEA, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo, 2009, in S. Giusti, *Letteratura e competenze: una questione didattica*, in "I Quaderni della Ricerca", n. 06, Loescher Editore, Torino, 2013

Corbetta, Piergiorgio, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999

Creswell, J. W., & Poth, C. N. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (Fourth edition)*. Thousand Oaks, CA, 2008

De Federicis, Lidia, "Finalità formative dell'educazione letteraria", in Bertoni-Del Guercio, (a cura di), *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, CEDE, Frascati, 1987

De Saussure, Ferdinand, (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot. Trad. it.: *Corso di linguistica generale*. Trad. di T. De Mauro. Roma-Bari, Laterza, 1983

Dovigo, Fabio, *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, Milano, Franco Angeli, 2005

Eco, Umberto, 2002, *Sulla letteratura*, Milano, Bompiani, 2002

Eco, Umberto, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi letterari*, Milano, Bompiani, 2016

Eco, Umberto, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993. Milano, Bompiani, 2005

Eco, Umberto, *Su alcune funzioni della letteratura*, in *Sulla letteratura*, Bompiani, 2016

Freddi, Giovanni, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti & Corvi, 2003

Gadamer, Hans-George, *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 2000



GADAMER, Verità e metodo, Milano, Bompiani, 2000

Galimberti, Umberto, Il senso di fare scuola. Una conferenza di Umberto Galimberti, Modena, Ed. Artestampa, 2009

Ganeri, Margherita, Competenza, fruizione e scuola: "Testi nella storia" di Segre e Martignoni, in "Allegoria", a. V, n. 14, 1993, pp. 85-95

Genette, Gerard, Figure II. La parola letteraria [1969], Torino, Einaudi, 1972

Genette, Gérard, Figures III. Paris, Seuil. 1972, Trad. it.: Figure III. Discorso del racconto. Trad. di L. Zecchi. Torino, Einaudi, 1976

Giovannetti, Paolo, Un racconto molto giudizioso, sulla "Letteratura italiana" di Bellini e Mazzoni, in "Allegoria", a. VI, n. 16, 1994

Giusti, Simone, Didattica della letteratura 2.0, Roma, Carocci Editore, 2015

Giusti, Simone, Letteratura e competenze: una questione didattica, in "I Quaderni della Ricerca", n. 06, Torino, Loescher Editore, 2013

Giusti, Simone, Per una didattica della letteratura, Lecce, Pensa Multimedia, 2014

Golinelli E., Minuto S., Amano leggere e sanno scrivere, Milano-Torino, Pearson Italia, 2019

Guglielmino S.-Grosser H., Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi letteraria, Milano, Principato, 1989

Guglielmino, Salvatore, Guida al Novecento, Milano, Principato Editore, 1971

Heard, Gerald, Awakening the heart: exploring poetry in elementary and middle school, Portsmouth (NH), Heinemann, 1988

Iser, Wolfgang, Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München, Finck, 1976. Trad. it.: L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica. Trad. di R. Granafè, Bologna, il Mulino, 1987

Jakobson, Roman, Questions de poétique. Paris, Seuil. 1973, Trad. it.: Poetica e poesia. Trad. di R. Picchio, Einaudi, Torino, 1985

Jauss, Hans Robert, (1967). Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. Konstanz: Universitäts-Druckerei. Trad. it.: Perché la storia della letteratura? Trad. di A. Varvaro., Napoli, Guida, 1983

Langella, Giuseppe, Il Novecento a scuola, Pisa, Edizioni ETS, 2011

Lavinio, Cristina, Teoria e didattica dei testi. Firenze, La Nuova Italia, 1990

Lewin K., Colucci F.P., (a cura di), La teoria, la ricerca, l'intervento, Bologna, Il Mulino, 2005

Lucisano, P., & Salerni A., Metodologia della ricerca in educazione e formazione, Roma, Carocci, 2009

Luperini R., Baldini A., Castellana R. Castellana, P. Cataldi P., Marchiani L., La letteratura e noi, Palermo, Palumbo Editore, 2013-2014

Luperini R., Baldini A., Castellana R., Cataldi P., Gubertini P., Marchiani L., La letteratura e noi, Palermo, Palumbo Editore, 2013

Luperini R., Cataldi P., Marchiani L., La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea, Palermo, Palumbo, 1996-1998

Luperini R.-Cataldi- P. Marchiani L., La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea, Edizione blu, Palumbo, 1998

Luperini Romano, Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata. San Cesario di Lecce, Manni, 2013

Teorie e pratiche dell'insegnamento della letteratura italiana fra tradizione e nuove prospettive

Luperini, Romano, L'educazione letteraria, Lavinio, 2005

Luperini, Romano, «Dalla critica tematica all'insegnamento tematico della letteratura. Appunti per un bilancio» Allegoria, 44, 2003

Luperini, Romano, Ceserani e la scuola, in "Between", vol. III, n. 6, novembre 2013

Luperini, Romano, Il dialogo e il conflitto. Per un'ermeneutica materialistica, Roma-Bari, Laterza, 1999

Luperini, Romano, Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura, Lecce, Manni, 1998

Luperini, Romano, Insegnare la letteratura oggi, San Cesario di Lecce, Piero Manni, 2013

Luperini, Romano, Teoria e critica letteraria oggi., Milano-Roma, Franco Angeli, 1991

Luperini, Romano, Teoria, critica e didattica della letteratura, La Capitanata, Foggia, 2002

Malaguzzi, Loris, I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia, Bergamo, Junior, 2010

Manganaro, Andrea, Insegnamento della letteratura e didattica per competenze, in La didattica della letteratura nella scuola delle competenze, Giuseppe Langella, a cura di, Pisa Ed. ETS, 2014

Manzoni, Maria Rita, Il canone letterario del Novecento nella manualistica letteraria, in G. Langella, Il Novecento a scuola, Pisa, Edizioni ETS, 2011

Margiotta, Umberto, Teoria della formazione, Roma, Carocci, 2015

Mariano, Stefania, La ricerca qualitativa. Principi e metodi, Roma, Aracne Editrice, 2007

Marzano A., Didattica e tecnologie digitali. Metodologie, strumenti, percorsi, Lecce, Pensa Multimedia, 2012

Mazzacurati G., Il canone del moderno: il Novecento letterario, in Un canone per il terzo millennio, a cura di U. M. Olivieri, Milano, B. Mondadori, 2001

Mengaldo, P.V., Lingua e letteratura, Cortellazzo, M.A.; Paccagnella, I. (a cura di), Lingua, sistemi letterari, comunicazione sociale. Padova, Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova, 1977

Mengaldo, Pier Vincenzo, Giudizi di valore, Torino, Einaudi, 1979

Montale, Eugenio, Dal discorso pronunciato in occasione della consegna del Premio Nobel, 1975.

Mordenti, Raoul, L'altra critica. La nuova critica della letteratura tra studi culturali, didattica e informatica, Roma, Meltemi, 2007

Morin, Edgar, La testa ben fatta, Milano, R. Cortina, 2000

Morin, Edgar, La testa ben fatta, Raffaello, Cortina Editore, Milano, 2000

Nussbaum, Martha C., Coltivare l'umanità, Roma, Carocci Editore, 2006

Nussbaum, Martha C., Non per profitto Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica, Bologna, Il Mulino, 2011

Orlando, Francesco, Teoria della letteratura, letteratura occidentale, alterità e particolarismi, in AA.VV.

Peirce, Charles Sanders, Collected Papers. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1931

Pellerey, Michele, Le competenze individuali e il Portfolio, Firenze, La Nuova Italia, 2004

Pellini, Pierluigi, Postilla, in Stefano Lazzarin-Pierluigi Pellini (a cura di) Un osservatore e testimone attento. L'opera di Remo Ceserani nel suo tempo, Modena, Mucchi, 2018

Perrenoud, Philippe, Costruire competenze a partire dalla scuola, trad. di G. Gialdino, Roma, Anicia, 2010

Petronio, Giuseppe, Invito alla storia letteraria, Napoli, Guida, 1970

Petronio, Giuseppe, L'attività letteraria in Italia., Palermo, Palumbo, 1964 Pirodda, Giovanni, Introduzione a L'insegnamento della letteratura. Scrittori di didattica per la scuola d'oggi, (a cura di), Torino, Paravia, 1978

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

Resi Restaino, I., Una proposta per l'insegnamento della letteratura nella secondaria, in Riforma della scuola, 11, 1978

Rico, Francisco, Fragmentos y vinculos, "per leggere", n. 16, 2009

Rigo, Roberta, Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado, Roma, Anicia, 2014

Rivoltella P. C., Ferrari S., A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti, Milano, Vita e Pensiero, 2010

Roseblatt, Louise, The acid test for literature teaching, in "English Journal", 1956, n. 45

Salmon, Christian, Storytelling. La fabbrica delle storie, Roma, Fazi, 2008 (ed. or. Storytelling. La machine à fabriquer des histoires et à former les esprits, La Decouverte, Paris, 2007

Sapegno, Natalino, Disegno storico della letteratura italiana, Firenze, La Nuova Italia, 1949

Schaeffer, J.-M. Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura? Torino, Loescher, 2014 (ed. or. Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature? , Editions Thierry Marchaisse, Vincennes 2011)

Schmidt, Siegfried, La comunicazione letteraria. Milano, Il Saggiatore, 1983

Scholes, Robert, Semiotics and Interpretation, New Haven, London Yale University Press, 1982

Schön, Donald, Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni, Franco Angeli, Milano, 2006

Sclarandis C., Spingola C., La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze, in "I Quaderni della Ricerca", n. 06, Torino, Loescher Editore, 2013

Segre C.- Martignoni C., Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia, in GIUSTI, Letteratura e competenze: una questione didattica, in "I Quaderni della Ricerca, Torino, Loescher Editore, 2013

Segre C.- Martignoni C., Testi nella storia: la letteratura italiana dalle origini al Novecento, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1992

Segre Cesare-Martignoni Clelia, Ancora sulla storia-antologia. Testi nella storia, in "Allegoria", a. V, n. 14, 1993

Segre, Cesare, I segni e la critica. Fra strutturalismo e semiologia, Torino, Einaudi, 2008

Segre, Cesare, Tema-motivo, in Avviamento all'analisi del testo letterario, Einaudi, Torino, 1985

Segre, Cesare-Martignoni Clelia, Testi nella storia, Milano, Bruno Mondadori, 1991

Serafini F., Serafini S. Youngs, Around the Reading Workshop in 180 Days, A Month-by-Month Guide to Effective Instruction, Heinemann, Portsmouth (NH) 2006

Serafini Frank., Lesson in Comprehension, Portsmouth, Heinemann, 1992

Serravallo, Jennifer, The Reading Strategies Book. Your Everything Guide to Developing Skilled Readers: With 300 Strategies, Heinemann, Portsmouth (NH), 2015

Serravallo, Jennifer, Understanding Texts & Readers Responsive CompreHension Instruction with Leveled Texts, Portsmouth (NH), Heinemman, 2018

Spaliviero, Camilla, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing, 2020

Suitner, Franco, *La critica della letteratura e le sue tecniche*, Roma, Carocci, 2004

Tellini, Gino, *Metodi e protagonisti della critica letteraria*, Milano, Le Monnier Università, 2010

Terracini, Lore, *I codici negati*, Terracini, L. (a cura di), *I segni e la scuola*. Torino, La Rosa, 1980

Terracini, Lore, *I segni della scuola. La didattica della letteratura come pratica sociale*, Torino, La Rosa, 1980

Tonelli, Natascia, *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze*, in "I Quaderni della Ricerca", n. 06, Torino, Loescher Editore, 2013

Torodov, Tzvetan, *Critica della critica: un romanzo di apprendistato*, Torino, Einaudi, 1986

Trincherò, Roberto, *I metodi della ricerca educativa*, Roma, Laterza, 2004

Vargas Llosa, Mario, *È pensabile il mondo moderno senza romanzo?* Einaudi, Torino, 2001

Volponi, Paolo, *Scritti dal margine*, a cura di E. Zinato, Lecce, Manni Editore, 1994

Weaver, Constance, *Teaching Grammar in Context*, Heinemann, Portsmouth (NH), 1996

Wellek R. e Warren A, *Theory of Literature*. New York: Harcourt Brace. Trad. it.: *Teoria della letteratura*. Trad. di P.L. Contessi. Bologna, Il Mulino, 1956

Zinato, Emanuele, *Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare*, in "Allegoria", a. XIII, n. 37, 2001

Zinato, Emanuele, *Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di Il materiale e l'immaginario*, in "Allegoria", a. V, n. 13, 1993

Zinato, Emanuele, L'utopia concreta del "Materiale e l'immaginario", in Stefano Lazzarin-Pierluigi Pellini (a cura di), Un osservatore e testimone attento. L'opera di Remo Ceserani nel suo tempo, Modena, Mucchi, 2018

Zinato, Emanuele, Dei confini della letteratura. Le prospettive di una didattica interdisciplinare, in "Allegoria", a. XIII, n. 37, 2001

Zippo, Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica in Allegoria, a. VIII, n. 24, 1996  
Zordan Rosetta, Lettura oltre, Milano, Fabbri Editori, 2022