

Erminia Ardissino
(a cura di)

Insegnare italiano

nella scuola secondaria

© 2018 Mondadori Education S.p.A., Milano

Tutti i diritti riservati

ISBN 978-88-6184-572-5

Il Sistema Qualità di Mondadori Education S.p.A. è certificato da Bureau Veritas Italia S.p.A. secondo la Norma UNI EN ISO 9001:2008 per le attività di: progettazione, realizzazione di testi scolastici e universitari, strumenti didattici multimediali e dizionari.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

Realizzazione editoriale

Coordinamento redazionale Alessandro Mongatti

Redazione Scribedit servizi per l'editoria

Impaginazione Scribedit servizi per l'editoria

Progetto grafico Cinzia Barchielli, Marco Catarzi

Progetto copertina Alfredo La Posta

Prima edizione Mondadori Università, ottobre 2018

www.mondadorieducation.it

Edizioni

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1
2022 2021 2020 2019 2018

La realizzazione di un libro comporta per l'Autore e la redazione un attento lavoro di revisione e controllo sulle informazioni contenute nel testo, sull'iconografia e sul rapporto che intercorre tra testo e immagine. Nonostante il costante perfezionamento delle procedure di controllo, sappiamo che è quasi impossibile pubblicare un libro del tutto privo di errori o refusi. Per questa ragione ringraziamo fin d'ora i lettori che li vorranno indicare alla Casa Editrice.

Mondadori Università

Mondadori Education

Viale Raffaello Lambruschini, 33 – 50134 Firenze

Tel. 055.50.83.223

www.mondadorieducation.it

Nell'eventualità che passi antologici, citazioni o illustrazioni di competenza altrui siano riprodotti in questo volume, l'editore è a disposizione degli aventi diritto che non si sono potuti reperire. L'editore porrà inoltre rimedio, in caso di cortese segnalazione, a eventuali non voluti errori e/o omissioni nei riferimenti relativi.

Lineagrafica s.r.l. – Città di Castello (PG)

Stampato in Italia – Printed in Italy – ottobre 2018

In copertina: Creative writing and storytelling © Wujekjery / Gettyimages.

Indice

<i>Prefazione</i>	IX
Introduzione. Mediare, facilitare, sollecitare... insegnare?	
Le competenze professionali <i>Sabrina Stroppa</i>	1
1. La letteratura nel quadro delle competenze	1
2. La figura dell'insegnante	4
3. Le scelte didattiche	8
<i>Riferimenti bibliografici</i>	10
Parte prima	
LETTERATURA	
<i>Premessa</i>	15
Capitolo 1. A scuola con i classici. Lo studio dei testi letterari nella scuola secondaria di primo grado <i>Romana Brovia</i>	17
1. La letteratura e la scuola del pre-adolescente: questione di politiche	17
1.1 Tra immaginazione, lingua e comunicazione	20
1.2 La didattica per competenze e il curriculum di italiano	22
1.3 Quale letteratura nella scuola secondaria di primo grado	28
2. Dal discorso alle pratiche. Percorsi letterari oltre le competenze	31
2.1 Comprendere. Su alcune tecniche della comunicazione indiretta (l'inganno, l'equivoco, l'allusione, l'ironia)	31
2.2 Esprimere. Parole per 'far essere' sentimenti e stati d'animo	33
2.3 Riconoscere/riconoscersi. Peripezie dell'eroe dalla <i>Chanson de Roland</i> ai cavalieri (dimezzati o inesistenti) di Italo Calvino	34
<i>Riferimenti bibliografici</i>	36
Capitolo 2. La letteratura come modello di scrittura <i>Giampiero Tulone</i>	39
1. A mo' di prologo	39
2. La letteratura, modello di scrittura	41
3. Oltre la <i>suspense</i>	42
4. Perché il giallo	44
5. Cronologia didattica degli argomenti	45
6. L'intreccio	46
7. I personaggi	55
8. Il dettaglio rivelatore	60
9. Il punto di vista	66
10. La scenografia	68
11. Esercizi ricapitolativi	70
<i>Riferimenti bibliografici</i>	74

Capitolo 3. Leggere la poesia	<i>Sabrina Stroppa</i>	77
1. Poesia a scuola: le competenze dell'insegnante		77
1.1 Possedere libri		79
1.2 Aggiornarsi		82
1.3 Leggere ad alta voce		82
1.4 Esercitare		84
1.5 Parafrasare e commentare		86
2. Percorsi		89
2.1 La poesia del Duecento e l'ottica		89
2.2 Petrarca: conoscenza e pensiero		94
<i>Riferimenti bibliografici</i>		100
Capitolo 4. Leggere a scuola la poesia del secondo Novecento	<i>Laura Gatti</i>	103
1. Attraverso il folto dei testi		103
2. La crisi dei paradigmi interpretativi		105
3. Proposte didattiche e metodologiche		108
3.1 Il ruolo della poesia e del poeta (riflessioni metapoetiche sulla non poesia)		110
3.2 Assottigliamento del soggetto poetico e poesia «per interposta persona»		117
3.3 Il lungo riflesso della storia nella poesia		122
<i>Riferimenti bibliografici</i>		136
Capitolo 5. Il testo narrativo: dissezione delle parti o estensione dell'immaginario?	<i>Linda Bisello</i>	141
1. Metodi, griglie e vere presenze		145
2. La voce dei testi		146
3. Possibile sovrapposizione di lettura e vita: esempi letterari		147
4. Esiti relativi a 'laboratori di lettura': un bilancio		152
<i>Riferimenti bibliografici</i>		154
Capitolo 6. Quando la teoria degli infiniti diventa racconto. Un'ipotesi di percorso interdisciplinare	<i>Cristina Nesi</i>	157
1. Trasversalità e interdisciplinarietà		157
2. Prospettive interdisciplinari e pensiero complesso		157
3. Ipotesi di percorso. Sinergia fra ricerca scientifica e immaginazione letteraria		160
<i>Riferimenti bibliografici</i>		167
Capitolo 7. Perché leggere ancora la Commedia	<i>Erminia Ardissino</i>	169
1. Ragioni della fortuna		169
2. Dante a scuola oggi		172
3. Nuove strategie		178
4. Il viaggio paradisiaco		182
<i>Riferimenti bibliografici</i>		187

Parte seconda

LINGUA

<i>Premessa</i>	191
Capitolo 1. 'Norme' e grammatica <i>Riccardo Regis e Nicola Duberti</i>	193
1. Tipi di 'norma'	193
2. Norme e modelli di lingua	195
3. Norme ed 'errori'	198
4. Proposta di attività didattica	199
<i>Riferimenti bibliografici</i>	206
Capitolo 2. La variabilità linguistica nella didattica dell'italiano <i>Federica Cugno</i>	207
1. Plurilinguismo e variabilità linguistica nelle <i>Indicazioni nazionali</i>	208
2. Testi scolastici e variabilità	211
3. La didattica della variabilità: strategie, metodi e strumenti	212
<i>Riferimenti bibliografici</i>	220
Capitolo 3. Standardizzazione contro neo-standardizzazione: la norma contro gli usi nelle grammatiche didattiche <i>Giovanni Favata</i>	221
1. Errore o un nuovo italiano?	221
2. Introduzione all'analisi delle grammatiche di italiano L1 e L2	223
3. Gli argomenti della ricerca	224
4. Una morte annunciata, ma mai avvenuta: il caso del congiuntivo	225
5. Il periodo ipotetico e le sue varianti	227
6. Il condizionale nel suo aspetto temporale	230
7. Passato prossimo vs passato remoto	231
8. Conclusioni	234
<i>Riferimenti bibliografici</i>	236
Capitolo 4. Cambia la norma o la lingua? <i>Francesca Geymonat</i>	237
1. Grafia e fonetica: le doppie	237
2. Grafia e morfologia: il plurale di <i>-io</i>	239
3. Grafia e pronuncia: l'aspirazione toscana	239
4. Grafie plurivoche: <i>e, o, s, z</i>	241
5. Grafie ambigue: accenti e prestiti	241
6. Morfologia e sintassi: classi di parole e «confusion de le persone»	243
7. Morfologia e sintassi: verbi in due parole	245
8. Morfologia e sintassi: tempo, modo, aspetto	246
9. Sintassi del periodo: quale relativo	247
10. Sintassi e informazione: il giusto ordine	248
11. Morfologia e sintassi: l'ausiliare	249
<i>Riferimenti bibliografici</i>	250
Capitolo 5. La punteggiatura <i>Anna Boario</i>	251
1. Dalla funzione fonetico-respiratoria a quella sintattico-semantic	251
2. La funzione sintattico-testuale	254
3. La funzione segmentatrice	257
4. La funzione emotivo-intonativa	258
5. La funzione di commento	259
<i>Riferimenti bibliografici</i>	263

Parte terza

LA SCUOLA PER LA DIVERSITÀ

<i>Premessa</i>	267
Capitolo 1. Studi acquisizionali e didattica dell'italiano L2 <i>Giovanni Favata</i>	269
1. Alunni stranieri a scuola e svantaggio linguistico	269
2. Il primo contatto con la lingua	270
3. Studi acquisizionali	271
4. Didattica acquisizionale	274
5. Verso un docente acquisizionale	276
6. I testi delle discipline e l'italiano per lo studio	277
7. Verifica e valutazione	280
8. Conclusioni	283
<i>Riferimenti bibliografici</i>	284
Capitolo 2. «Spesso il male di vivere»: BES e DSA nell'ottica della complessità <i>Maria Cecilia Bertolani</i>	287
1. Il problema della diagnosi	288
2. I DSA hanno un impatto sulla formazione della personalità	292
3. Cosa significa imparare	293
4. Domande frequenti (e risposte)	294
<i>Riferimenti bibliografici</i>	298
 <i>Indice analitico</i>	 299

Parte prima
Letteratura

A scuola con i classici. Lo studio dei testi letterari nella scuola secondaria di primo grado

Romana Brovia

1. La letteratura e la scuola del pre-adolescente: questione di politiche
2. Dal discorso alle pratiche. Percorsi letterari oltre le competenze

■ 1. La letteratura e la scuola del pre-adolescente: questione di politiche

Se è vero che la crisi di una civiltà viene di solito annunciata dagli intellettuali, cioè da coloro che di quella civiltà dovrebbero essere i più attenti osservatori, chiamati a interpretarne i fenomeni e a registrarne gli sviluppi, è ancor più vero che i primi a percepirne concretamente i sintomi e a misurarne la portata sono i formatori (insegnanti ed educatori), coloro che del sistema di valori etici, politici ed estetici in cui tale civiltà si riconosce si fanno quotidiani divulgatori, presso un pubblico di cittadini variamente disposti a condividerne le gerarchie. La scuola dunque, fra le altre innumerevoli istanze cui da sempre risponde, deve oggi far fronte ai molteplici effetti della crisi che le società europee vanno sperimentando da alcuni decenni, a partire dal problema della disgregazione sociale, che ha quasi dissolto le strutture ideologiche su cui per secoli si è retta l'idea stessa di identità culturale, facendo venir meno qualsiasi omogeneità nella natura e nelle attese del suo pubblico, per arrivare alla ridefinizione del sistema di saperi sui quali fondare la propria azione pedagogica e didattica (LUPERINI 2002; CESERANI 2013).

In questi anni difficili, l'attenzione delle istituzioni nazionali ed europee è stata rivolta principalmente al riorientamento e alla riorganizzazione degli assetti educativi (riforma dei cicli, dell'università, del sistema di formazione e reclutamento dei docenti), mentre agli insegnanti sul campo è toccato il compito di assorbire fisicamente l'urto con la realtà sociale in rapido mutamento, spesso senza alcuna forma di prevenzione o protezione. Perciò chiunque insegna nella scuola, particolarmente nei cicli dell'obbligo (primo ciclo e primo biennio del secondo ciclo), si trova a fare i conti con il senso del proprio lavoro, costretto com'è da un lato a fronteggiare continue emergenze di carattere sociale e burocratico, dall'altro a giustificare la propria esistenza nel sistema produttivo,

La scuola
e la crisi della società

tanto nei confronti della comunità degli 'utenti' quanto nei confronti delle istituzioni statali che quel compito gli hanno conferito a suon di specializzazioni, concorsi e investimenti di pubbliche risorse.

Crisi della scuola
e crisi delle discipline
umanistiche

Nella scuola italiana, paradossalmente, ciò vale in primo luogo per l'insegnante di lettere il quale, partendo da una posizione di sostanziale primato detenuto fin dalle origini nel sistema dell'istruzione pubblica, si trova oggi per la prima volta a doversi legittimare, sia come docente che insegna certe discipline sia come persona che ha fatto una certa scelta di studi (LUPERINI 2002, pp. 9-14 e 25-26; GIUSTI 2005).

Se da una parte la coincidenza dei due fenomeni – crisi delle discipline letterarie e crisi della scuola – è ben spiegabile, dato il carattere prettamente umanistico della nostra tradizione pedagogica, dall'altra non manca chi in questo rapporto vuole leggere una certa causalità, come se le attuali difficoltà della scuola italiana discendessero proprio dalla sua impostazione umanistica.

Per la verità, non è questa la prima volta che ciò accade e, con ragionevole certezza, non per questo i saperi umanistici spariranno dai nostri istituti scolastici (CESERANI 2013, p. 61). È ben evidente però che un ridimensionamento *de facto* delle discipline letterarie è in atto, a partire dal loro prestigio sociale per arrivare al loro statuto epistemologico, e che tale ridimensionamento è giustificato dalle stesse istituzioni preposte alla trasmissione culturale (l'università e il mondo della ricerca, i Ministeri con le relative agenzie), sicché, anche laddove una necessità di riformulazione, perfino di rifondazione di tali discipline sia innegabile, appaiono talvolta compromissori tanto il modo in cui questa necessità viene sostenuta, quanto le soluzioni prefigurate 'in campo amico', cioè nel mondo accademico.

Ora, la progressiva funzionalizzazione della letteratura ad altre discipline (ad esempio la linguistica) e ad altri ambiti del sapere (ad esempio la pedagogia, la sociologia, la psicologia) è certo uno degli effetti secondari delle trasformazioni economiche intervenute in Italia negli ultimi decenni e, al contempo, della rivoluzione digitale che ha stravolto l'intero sistema culturale con le sue istituzioni, ma rivela alcune più profonde necessità: di chiarire una volta per tutte che cosa oggi si desidera insegnare ai giovani la scuola pubblica, nella sua doppia natura di esperienza educativa e percorso di formazione; di stabilire mediante quali discipline si intenda impartire tale nuovo insegnamento e che cosa si richieda in termini di risultato; di definire quale statuto si riconosca ai saperi umanistici e, fra essi, alla letteratura (valore educativo 'trasversale' o valore formativo 'specifico'?).

Specializzazione
degli insegnamenti
scolastici...

Si tratta di problemi tanto semplici nella loro essenzialità quanto insidiosi, che nel dibattito pubblico non solo non vengono risolti, ma spesso non sono nemmeno posti in maniera trasparente; risulta perciò difficile affrontarli con serenità sia tra le diverse componenti della scuola (gli studenti e le loro famiglie, i docenti, le dirigenze), sia tra gli addetti ai lavori (i pedagogisti e gli esperti di didattica, gli specialisti, i legislatori). In generale, emerge un progressivo incremento del tasso di specializzazione e tecnicizzazione degli insegnamenti scolastici, in vista di una maggiore professionalità degli studenti alla fine del ciclo secondario – in

tale direzione vanno tanto la rinnovata articolazione degli istituti superiori messa in atto dalla riforma Gelmini, quanto il progetto di alternanza scuola-lavoro della più recente «Buona scuola» –; mentre nello specifico ambito umanistico si tende a separare sempre più nettamente l'elemento linguistico-grammaticale dell'insegnamento dell'italiano da quello propriamente letterario, finendo per vincolare la letteratura ad altri aspetti dell'educazione dei giovani (linguistica, emotiva, sociale), fino a prefigurarne l'espulsione dai programmi scolastici (TONELLI 2013b, pp. 15-17; MANGANARO 2014, p. 71). Una sorta di nuova ancillarità, questa, conclamata da tempo nel ciclo di studi medi inferiori e oggi sostenuta da un certo sforzo teorico, piuttosto accettata ormai persino nel triennio della scuola secondaria di secondo grado, là dove, fino a non molti anni fa, si predicava il primato dell'educazione letteraria e si postulava l'insegnamento della letteratura come «progetto di civiltà», scuola di democrazia e intercultura (LUPERINI 2002, pp. 92-103).

Posto che non si intende qui arroccarsi su posizioni di retroguardia né negare l'assodata necessità di corrispondenza dei sistemi educativi alla realtà in mutamento, mi permetto di ricordare che qualunque atto pubblico con un fine pedagogico è prima di tutto un atto politico, perché non c'è teoria pedagogica, riforma degli studi, programma disciplinare che non abbia come scopo precipuo la formazione e l'orientamento della coscienza collettiva, ciò che corrisponde al più importante e delicato compito civile di cui una democrazia si sia mai incaricata. Si tratta potenzialmente del più efficace strumento performativo che i governi democratici abbiano in mano, perché agisce su tutti i cittadini (attraverso l'obbligo scolastico), perché agisce su di loro per un periodo di tempo molto prolungato (almeno 10 anni) e perché il mandato di questa azione è affidato in maniera consenziente dalla comunità alle istituzioni preposte (attraverso la rappresentanza), il che consente loro un vastissimo margine di manovra, spesso senza alcun controllo da parte della collettività.

La portata politica di una riforma dell'insegnamento è dunque sempre enorme, soprattutto quando intenda modificare a fondo l'impianto stesso di un sistema educativo, ad esempio marginalizzando un ambito di studi tradizionalmente cruciale, o potenziando in maniera sensibile un'area disciplinare rispetto a un'altra. È necessario, dunque, che ogni progetto di riforma della scuola discenda da un preciso progetto di società futura, quanto più aperto e ambizioso possibile, finanche utopico, e che ogni modifica sostanziale del suo assetto venga condivisa da coloro che dovranno farsene promulgatori.

Ora, per tornare al caso italiano, è sotto gli occhi di tutti che non sarà sottraendo tempo e spazio all'insegnamento delle discipline umanistiche nei cicli primario e secondario che i risultati delle prove INVALSI miglioreranno e che il sistema produttivo nazionale vedrà accresciute le competenze tecnico-scientifiche dei futuri lavoratori; semplicemente si troverà a impiegare persone più povere di strumenti di comprensione del mondo, capacità espressive e immaginazione («senso di iniziativa e imprenditorialità», dovremmo dire, nel lessico dei documenti europei, *Competenze chiave* 2007, p. 11). Quello di cui c'è bisogno *hic et nunc* è piuttosto un incremento degli interventi educativi, un allargamento a

... e nuova ancillarità della letteratura

Enorme portata politica di ogni riforma del sistema educativo

Necessità di una seria politica culturale di ampio respiro e di lungo periodo

nuovi campi disciplinari, un ampliamento di tutti i saperi, pratici e teorici. Dunque la domanda che i responsabili delle politiche scolastiche dovrebbero porsi con urgenza non è tanto a che cosa serva insegnare la letteratura, ma piuttosto che società vogliono costruire nei prossimi anni e quanto siano disposti a investire in questo processo, in termini di tempo, sforzi progettuali, intelligenza umana e risorse economiche. Serve insomma che lo Stato si intesti una volta per tutte una seria politica culturale, di ampio respiro e di lungo periodo.

1.1 Tra immaginazione, lingua e comunicazione

Le teorie della conoscenza elaborate tra la fine del XX secolo e i primi anni del XXI ci hanno insegnato, tra il resto, che gli esseri umani imparano a conoscere il mondo sostanzialmente attraverso due operazioni mentali: per similitudine e per differenza, cioè operando dei continui paragoni tra ciò di cui hanno già fatto esperienza e ciò che di nuovo incontrano. E questo vale tanto per la dimensione corporea dell'esistenza, costituita di oggetti, fenomeni misurabili, atti concreti, quanto per la sua dimensione incorporea, fatta invece di rappresentazioni, sentimenti, proiezioni di cui le facoltà immaginativa ed emotiva sono le macchine motrici.

Il ruolo del linguaggio
nel processo cognitivo

Abbiamo appreso inoltre che, in questo processo conoscitivo, una parte fondamentale è giocata dal linguaggio e, in particolare, dal linguaggio verbale, attraverso il quale il cervello dà una forma simbolica all'oggetto, riuscendo ad astrarlo dalla sua contingenza (processo di concettualizzazione), a evocarlo nella mente anche in sua assenza (memoria e preveggenza) e a comunicare attraverso e intorno a esso con altri membri di una comunità culturale affine.

L'esperienza dimostra d'altra parte che quante meno parole conoscono gli individui tanto più scarsa è la loro capacità di pensare (concettualizzare, ricordare e prevedere, operare collegamenti significativi, memorizzare, immaginare, OSSOLA 1998, p. 477), e che la scarsa disponibilità di linguaggio corrisponde quasi sempre a una condizione di minorità oggettiva nella relazione con gli individui più capaci di verbalizzare il pensiero e di esprimerlo (GUARAGNELLA 2013, pp. 45-46). Per questo consideriamo lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure «una condizione indispensabile per la crescita della persona e l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio» (*Indicazioni* 2012, p. 28).

La tradizionale
funzione pratica
della letteratura

Gli antichi sapevano bene di questa stretta relazione tra il linguaggio verbale e l'esistenza delle cose del mondo nella coscienza umana (da Platone a Aristotele, a Agostino), tanto che conferivano alla letteratura – sede privilegiata del linguaggio verbale – una funzione eminentemente pratica, e se ne servivano per trarre da essa gli archetipi e gli esempi necessari alle loro teorizzazioni. A lungo infatti, mentre il ragionamento e il giudizio sui comportamenti umani sono spettati alla filosofia morale, l'osservazione e la descrizione di questi comportamenti sono state affidate alla letteratura, nella parte della disciplina che si occupa di rac-

contare l'uomo: «Come la filosofia e le scienze umane, la letteratura è pensiero e conoscenza del mondo psichico e sociale in cui viviamo. La realtà che la letteratura vuole conoscere è semplicemente l'esperienza umana» (TODOROV 2008, p. 66).

Ecco perché da sempre, nella tradizione occidentale, si è riconosciuta un'importante funzione educativa alla letteratura, in quanto disciplina che tratta della vita dell'uomo nelle sue manifestazioni reali e può orientarne i comportamenti; mentre solo negli anni più recenti la psicologia cognitiva e le neuroscienze hanno potuto dimostrare compiutamente che il sistema di confronti da cui scaturisce una nuova conoscenza si può innescare anche al di fuori dell'esperienza immediata da parte del soggetto, attraverso appunto la mediazione delle parole, giungendo così a provare che, tramite l'ascolto o la lettura di testi narrativi, il soggetto vive una vera e propria esperienza dalla quale è in grado di imparare (efficaci presentazioni della questione in GIUSTI – BATINI 2013 e BERTOLANI 2017). È dunque qui, fra queste forme del nostro conoscere, il posto della letteratura, intesa tanto come espressione dello spirito umano, quanto come disciplina scolastica.

Stando così le cose, e considerando ciò che le attuali normative nazionali e internazionali richiedono in termini di competenze fondamentali per tutti i cittadini europei, possiamo allora dire che non vi è momento migliore dell'età evolutiva né sede più opportuna della scuola del **primo ciclo** per proporre a bambini e adolescenti l'insegnamento della letteratura, perché essa è capace di suscitare nei giovani esperienze del mondo, può fornire loro le parole per denominare e descrivere tali esperienze, sa creare intorno a loro una comunità culturale propizia per comunicarle: un vero e proprio spazio ideale di addestramento ove imparare a confrontare il noto con l'ignoto (conoscere), mettere ordine tra gli accadimenti e gli affetti (categorizzare/gerarchizzare), studiare e valutare le proprie possibili reazioni (conoscersi), raccontare e condividere idee e opinioni (comunicare). Infatti «conoscere le opere letterarie non è principalmente un dovere scolastico, un obbligo istituzionale, ma è (può essere) un vantaggio individuale e collettivo. Si tratta di provare a mostrare in atto la potenza conoscitiva, emotiva, etica, dei testi letterari [...] e rendere evidente quanto il dispositivo della letteratura possa aiutare una costruzione ricca e consapevole di sé in mezzo agli altri, un'educazione democratica dell'io» (FALCETTO 2014, p. 39).

Educazione
e letteratura

LA DEFINIZIONE

Primo ciclo

«Il primo ciclo d'istruzione comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Ricopre un arco di tempo fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze

indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita. La finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona» (*Indicazioni* 2012, p. 24).

Il carattere integrale della formazione offerta dalla letteratura

Ora, se ci si accontentasse del solo impiego finalizzato alla maturazione umana e sociale degli individui, questa motivazione sarebbe più che sufficiente a giustificare la permanenza, e magari anche l'incremento, della letteratura nella scuola di ogni ordine e grado, particolarmente nella scuola dell'obbligo. E tuttavia credo ve ne siano anche delle altre, che discendono dalla natura propriamente artistica della disciplina, e determinano il carattere 'integrale' della formazione che essa può offrire, un sapere cioè non frammentato in settori e specializzazioni, rivolto a tutta la persona nelle sue dimensioni fisica, intellettuale, etica, emotiva. Era d'altra parte proprio questa integralità la principale virtù che gli umanisti attribuivano alla letteratura come forma della conoscenza, opponendola al carattere specialistico dei saperi propugnati dalla Scolastica.

L'importanza della preparazione dell'insegnante

È dunque sempre necessario riconoscere alla letteratura la sua intrinseca irriducibilità, la sua dismisura rispetto alle finalità meramente didattiche e la sua specificità estetica, senza le quali il testo letterario non sarebbe distinguibile da ogni altro testo da antologia, e le sue potenzialità performative risulterebbero di molto attenuate. Ecco perché anche ai docenti di lettere della scuola del primo ciclo si deve chiedere una conoscenza approfondita delle opere che si troveranno a proporre (sul piano storico-critico, stilistico, filologico), una specifica competenza di lettura e interpretazione testuale, un'ampia disponibilità all'approfondimento e aggiornamento da mettere quotidianamente in atto nel proprio lavoro (STROPPIA 2017). Se infatti è vero che non si può mai guardare agli studenti come a critici letterari in erba – «il lettore non specialista, oggi come un tempo, non legge le opere letterarie per padroneggiare meglio un metodo di lettura né per ricavare informazioni sulla società in cui esse hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l'uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a capire meglio sé stesso» (TODOROV 2008, p. 66) –, è altresì vero che, per scegliere e far parlare efficacemente i testi letterari senza disperderne o banalizzarne il significato e senza commettere errori tecnici o di prospettiva, ci vogliono interpreti preparati, consapevoli di ciò che maneggiano e capaci di impiegare di volta in volta gli strumenti più adeguati per farne emergere le qualità complessive, il significato storico e l'utilità «per noi» (LUPERINI 2002, pp. 29-38).

1.2 La didattica per competenze e il curricolo di italiano

L'espressione «didattica per **competenze**» ha la sua origine nell'ambito della ricerca sociologica sulle tematiche del lavoro e della formazione professionale, dove serve a definire il prodotto più o meno omogeneo di conoscenze, abilità e attitudini personali, costituente il patrimonio di risorse intellettuali, emotive e pratiche che un individuo può mettere in campo nella vita professionale.

Didattica per competenze e bagaglio culturale comune

La troviamo per la prima volta applicata alla scuola intorno alla metà degli anni Novanta, in alcuni documenti dell'Unione Europea in cui si auspicano il conseguimento da parte di tutti i cittadini di un bagaglio culturale di base, come garanzia di inclusione sociale e autonomia per-

LA DEFINIZIONE

Competenza

«Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia» (*Quadro europeo delle qualifiche* 2009, p. 11).

«Combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto» (*Competenze chiave* 2007, p. 3).

«Capacità di agire efficacemente in una situazione data, capacità che si fonda su alcune conoscenze, ma non si riduce ad esse» (PERRENOUD 2010).

sonale, e l'integrazione dei sistemi di istruzione e formazione nazionali, almeno per ciò che concerne i saperi comuni da acquisire nel corso delle rispettive carriere scolastiche. Un bagaglio culturale comune che, in presenza di una società sempre più complessa e competitiva, servirebbe a garantire pari diritti e pari opportunità lavorative a ciascuno all'interno dell'Unione: «Esiste il rischio che la società europea si divida fra coloro che possono interpretare, coloro che possono soltanto utilizzare e coloro che sono emarginati in una società che li assiste. In altri termini, fra coloro che sanno e coloro che non sanno. La sfida per la società conoscitiva è di ridurre il divario fra questi gruppi, permettendo nello stesso tempo la progressione e lo sviluppo dell'insieme delle risorse umane. Del pari, lo sviluppo della cultura generale, ossia della capacità di cogliere il significato delle cose, comprendere e dare un giudizio» mediante, appunto, le competenze chiave di cittadinanza, «è il primo fattore di adattamento all'evoluzione dell'economia e a quella del lavoro» (CRESSON 1995, p. 8).

Con gli accordi di Lisbona del 2000, l'Unione Europea fissa come obiettivo strategico per il decennio successivo la trasformazione della propria economia nella prima «economia della conoscenza» al mondo, capace di conciliare crescita economica e sostenibilità, competitività produttiva e coesione sociale. Sollecita quindi gli stati membri a garantire a tutti i propri cittadini un livello di competenze di base adeguato (mediante la scuola) e un'adeguata capacità di adattamento e riqualificazione professionale (mediante un sistema di formazione permanente). È da questo momento che il concetto di competenza, con il relativo corredo di sottoconcetti e specificazioni, entra a far parte di tutti i discorsi sulla scuola, fuori e dentro i confini italiani.

Alla base delle ultime riforme del sistema di istruzione nel nostro paese (ben cinque tra il 2004 e il 2016), c'è dunque prima di tutto un preciso programma europeo di crescita economica e flessibilità delle risorse umane; in secondo luogo, un'esigenza di equipollenza e traducibilità del patrimonio culturale che la scuola italiana offre agli studenti, in maniera che essi possano concorrere adeguatamente nel mercato internazionale del lavoro (GIUSTI 2013, pp. 84-85). È in tale prospettiva sostanzialmente utilitaristica che, fin dai primi anni Duemila, si apre in Italia il dibattito intorno alla definizione di queste competenze comuni e delle modalità operative per conseguirle, ben presto affiancato dal più spino-

Il progetto europeo:
economia
della conoscenza
e competenze di base

La prospettiva
'utilitaristica'
nel dibattito italiano

L'APPROFONDIMENTO

Documenti istituzionali di riferimento

1. Documenti dell'Unione Europea:

- Rapporto Cresson (1995), da cui *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso una società cognitiva* (Commissione Europea, 1996)
- *Per un'Europa della conoscenza* (Comunicazione della Commissione Europea, 1997)
- Accordi di Lisbona (23-24 marzo 2000) da cui *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione Europea, 2000), con le successive sottoscrizioni dei Consigli europei di Stoccolma (23-24 marzo 2001) e Barcellona (15-16 marzo e 22-23 marzo 2005)
- *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER o CEFR) (Consiglio d'Europa, 2001)
- *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo* (Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio, 2006, ma pubblicate nel 2007)
- *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF) (Comunità europee, 2009)

- *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale* (ECVET) (Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio, 2009)

2. Documenti del governo italiano:

- *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado* (allegato C del D.L. del 19 febbraio 2004)
- *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (D.M. del 31 luglio 2007)
- *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (D.M. del 22 agosto 2007)
- *Linee guida del Ministero della Pubblica Istruzione* (27 dicembre 2007)
- *Indicazioni nazionali per i Licei* (Direttiva del 7 ottobre 2010 e successivi aggiornamenti)
- *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* (Direttiva del 15 luglio 2010 e successivi aggiornamenti)
- *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (D.M. del 16 novembre 2012)

so problema della riorganizzazione del sistema scolastico da adattare alle nuove esigenze formative.

Il quadro normativo
italiano

Ne derivano vari **documenti legislativi** con i relativi protocolli di applicazione, ma è alle *Competenze chiave per l'istruzione permanente*, pubblicate come allegato della *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006* (2006/962/CE), che ci si rivolge sempre per ricavare le otto **competenze fondamentali**, descritte letteralmente come «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (*Competenze chiave* 2007, p. 3). A esse si riferiscono tutti i governi italiani, anche se non sempre con eguale chiarezza di termini e di nozioni, fin dal *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (Decr. 22 luglio 2007) nel quale, insieme all'estensione dell'obbligo scolastico a dieci anni (incluso il primo biennio delle secondarie di secondo grado), si individuano i quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico e storico-sociale) e le «otto competenze chiave di cittadinanza» (imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione) intorno a cui articola-

L'APPROFONDIMENTO

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente (2007)

- | | |
|---|--|
| 1. Comunicazione nella madrelingua | 4. Competenza digitale |
| 2. Comunicazione nelle lingue straniere | 5. Imparare a imparare |
| 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia | 6. Competenze sociali e civiche |
| | 7. Senso di iniziativa e imprenditorialità |
| | 8. Consapevolezza ed espressione culturale |

re gli insegnamenti (*Regolamento 2007*, pp. 7-32). Si tratta, come scrive l'allora ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni, della «via italiana all'Europa e all'acquisizione delle competenze indicate a Lisbona» (*Indicazioni per il curriculum 2007*, p. 6).

Il sistema delle competenze sarà poi alla base dei nuovi piani di studio introdotti dalle *Indicazioni nazionali per i Licei* (2010) e dalle *Linee guida per gli Istituti tecnici e professionali* (2010), nonché delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo* (2012) che, a oggi, rappresentano il testo di riferimento in materia di organizzazione e programmazione degli insegnamenti. È qui che, andate ormai a regime la riforma dei cicli, con l'unificazione dei percorsi scolastici primario e secondario di primo grado (primo ciclo), e la costituzione degli istituti comprensivi, che raccolgono entro un unico perimetro didattico e sotto un'unica dirigenza scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione, le competenze e la relativa didattica prendono a essere declinate sul lungo periodo, prevedendo cioè uno sviluppo disteso e graduato da perseguirsi nel corso di un decennio (curricolo d'istituto): «l'itinerario scolastico dai tre ai quattordici anni [...] è progressivo e continuo [...], consente la progettazione di un unico curriculum verticale e facilita il raccordo con il secondo ciclo del sistema di istruzione e formazione» (*Indicazioni 2012*, pp. 12-15).

Ne risulta un quadro normativo mediante il quale, pur nel rispetto dell'autonomia e dell'identità dei singoli istituti, lo Stato intende fissare «gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza [...] per garantire a tutti i cittadini pari condizioni di accesso all'istruzione» e, in un secondo tempo, al mondo del lavoro (*Indicazioni 2012*, p. 9). La scelta delle discipline con i rispettivi contenuti e la loro articolazione didattica restano dunque responsabilità dei Ministeri nazionali, che agiscono sulla falsariga delle raccomandazioni europee: «la diversità di obiettivi specifici, contenuti e metodi, come le differenze storiche e culturali, pur orientandosi verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze» (*Indicazioni 2012*, p. 9).

Dunque qual è, in questo nuovo contesto politico e normativo, il posto della letteratura? Come i legislatori europei e italiani hanno pensato di promuovere e valutare il complesso sistema di saperi, sentimenti, ideali, immagini che entrano in gioco nel rapporto degli studenti con la propria tradizione linguistico-letteraria?

Lo spazio
per la letteratura nelle
*Competenze chiave
per l'apprendimento
permanente*

Nelle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* la parola 'letteratura' non compare che una sola volta, nell'ottava delle competenze fondamentali («Consapevolezza ed espressione culturale»), come una delle diverse «espressioni culturali» – le altre sono la musica, le arti dello spettacolo e le arti visive – a cui il soggetto in formazione può fare ricorso per esprimere la propria personalità. Affiancata da alcune conoscenze, abilità e attitudini essenziali (conoscenza di base delle principali opere culturali; capacità di cogliere le differenze linguistico-culturali e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana; capacità di valutare e apprezzare le opere d'arte; capacità di esprimersi mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione; capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri...), questa competenza mira a creare una «comprensione della propria cultura e un senso di identità» tali da rappresentare, da un lato, la piena espressione di sé come individuo facente parte di una certa comunità, dall'altro, il fondamento per l'apertura nei confronti della diversità e il rispetto delle culture altrui (*Competenze chiave* 2007, p. 12).

Non di letteratura ma di testi letterari si parla invece nel caso della prima competenza, quella relativa alla «Comunicazione nella madrelingua», alla quale si riconosce un rilievo capitale fra le otto fondamentali: «La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero». Tale competenza «risulta dall'acquisizione della madrelingua, che è intrinsecamente connessa con lo sviluppo della capacità cognitiva dell'individuo di interpretare il mondo e relazionarsi con gli altri» e presuppone la conoscenza «del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta una conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle principali caratteristiche dei diversi stili e registri del linguaggio nonché della variabilità del linguaggio e della comunicazione in contesti diversi» (ivi p. 4).

La 'non-negazione'
del ruolo centrale
della letteratura

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

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

menti, fatti e opinioni, rendendoli capaci di interagire meglio e in maniera più creativa in tutti i contesti e le occasioni della vita, scolastica e non.

È allora a partire da questa ‘non negazione’ che ogni singolo istituto nella sua autonomia e ogni insegnante nella sua quotidiana attività di selezione e mediazione dei contenuti possono lavorare, operando scelte e cercando strategie adatte a garantire il raggiungimento dei traguardi prescritti (tali sono quelli ‘in uscita’ per ogni ciclo di studi, cfr. *Indicazioni* 2012, p. 13), puntando sulla grande risorsa del patrimonio letterario universale.

Un ruolo un poco più esplicito è concesso all’educazione letteraria nella normativa italiana per il secondo ciclo (secondaria di secondo grado), segnatamente nel secondo biennio e nell’ultimo anno dei licei, mentre si presenta come fenomeno carsico nei testi che riguardano il primo ciclo, ove l’insegnamento dell’italiano è inteso precipuamente come educazione linguistica ma con abbondanti divagazioni letterarie, ad esempio, nelle modalità di lettura e contestualizzazione dei testi.

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

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

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

Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. [...] La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all’altro e al diverso da sé [...]. La lettura connessa con lo studio e l’apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto ri-

La letteratura nelle
Indicazioni nazionali
per il curriculum
della scuola dell’infanzia
e del primo ciclo
d’istruzione

spondono a bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione» (*Indicazioni* 2012, pp. 28-29).

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

Certo, a considerare in parallelo i documenti europei e quelli nazionali, si potrà avere l'impressione di un non perfetto allineamento d'intenti, come se la legislazione italiana tentasse la conservazione di qualcosa che in Europa non si percepisce come essenziale; con la conseguenza di una scarsa traducibilità delle raccomandazioni in atti didattici, e di una certa incoerenza tra le programmazioni e i traguardi da raggiungere. E tuttavia in un paese come il nostro, la cui lingua nasce dalla letteratura e vive per secoli solo nella dimensione letteraria, la cui scarsa coesione politica e culturale è sempre stata compensata nel nome di una prestigiosissima tradizione letteraria, la letteratura mantiene un valore simbolico al quale non si vede perché bisognerebbe rinunciare.

1.3 Quale letteratura nella scuola secondaria di primo grado

La letteratura serve per vivere

Parole e testi si leggono, si analizzano, si valutano, ma soprattutto si usano. Per finalità pratiche, precisamente definite, nel lavoro e nella vita quotidiana, oppure per bisogni immaginativi profondi, psichici, etici, estetici. Insomma, *servono per vivere* [...]. Si potrebbe dire – e bisognerebbe dirlo più spesso – che come la nostra esistenza fisica è garantita dall'azione di un metabolismo, da un lavoro incessante di scambio con l'ambiente esterno, da processi di selezione e di trasformazione, di arricchimento e scarto, così la nostra esistenza di individui sociali è resa possibile e si realizza secondo certe modalità grazie a un *metabolismo verbale*, testuale. La nostra identità infatti si modella e manifesta attraverso un lavoro ininterrotto di scelta, ripresa convinta, eco passiva, riuso personale della parola degli altri, che l'insegnamento dell'italiano dovrebbe riuscire a rendere tanto meno nascosta e inavvertita (FALCETTO 2014, pp. 42-43).

Scrivo così Bruno Falchetto in un bel saggio del 2014, spiegando con parole molto efficaci una semplice verità: la letteratura è utile e può contribuire a migliorare la vita delle persone. Ecco perché bisogna continuare a insegnarla diffusamente.