

# Raccontare la letteratura nello scenario della complessità

Maria Piscitelli, 2005

## Insegnare la letteratura

Nel triennio della scuola secondaria superiore si prevede, relativamente all'ambito linguistico-letterario e a seconda degli indirizzi, l'affinamento delle competenze linguistiche e degli usi dei diversi linguaggi settoriali, insieme ad un loro approfondimento culturale. Ma prevalente è lo spazio destinato, in tutti gli Istituti, all'insegnamento della Letteratura (o della Storia letteraria) e alla formazione di specifiche competenze letterarie. Per esempio anche negli Istituti Tecnici e Professionali, dove l'educazione linguistica continua a svolgere un ruolo dominante (si raccomanda lo sviluppo di competenze legate all'uso consapevole dei linguaggi settoriali relativamente ai differenti indirizzi), la letteratura è fortemente presente, data la funzione educativa che essa ricopre nella formazione della persona. Il suo insegnamento infatti rappresenta "un momento d'ingresso in altri mondi, un punto di incontro e di correlazione fra mondo dell'immaginario e sfera esistenziale, fra storia, economia e politica e vicende del futuro, fra passato e presente, fra visione nazionale e prospettiva internazionale. Attraverso l'esercizio delle interpretazioni essa si pone come esercizio e scuola di democrazia" (Luperini, Marchiani, 1999:9).

Ma l'insegnamento della letteratura, pur essendo molto presente nella didattica scolastica, non si rivela sempre efficace. Spesso lo studio dei testi, come osserva Luperini, viene effettuato, attraverso letture meramente espositive o addirittura descrittive, fatte di "schemi, schemini, riassunti, esercizi e formule. "Non si legge un testo per descriverlo oggettivamente, ma per farlo vivere concretamente nella nostra attualità, attraverso una *nostra* donazione di senso". In letteratura, più che in ogni altro campo, verità e sapere non si pongono come dati, ma come risultato di un processo interdialogico in cui 'ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo interpretativo e nello stesso tempo a rispettare il punto di vista altrui' (Luperini, Marchiani, 1999: 1).

Un'altra zona d'ombra dell'insegnamento letterario è data dal fatto che gli alunni sono spesso posti di fronte ad un testo letterario, senza tener conto delle conoscenze o degli strumenti di cui dispongono, degli ambienti in cui vivono, delle loro abitudini mentali, delle operazioni critiche che la comprensione e l'interpretazione di quel testo necessariamente richiedono. Per fruire un testo letterario bisogna invece che l'alunno sia dotato di quelle strutture del discorso che sono alla base della comunicazione e della rappresentazione simbolica, se si vuole garantirgli un ingresso sicuro nelle peculiarità del testo letterario e consentirgli di coglierne il "carattere aperto e polisemico".

## 1. Educazione linguistica e educazione letteraria: una convivenza necessaria

Per preparare gli studenti ed ottenere risultati migliori a livello di scuola superiore, occorrerebbe, già dalla scuola di base, muoversi, nell'insegnamento letterario, in piena sintonia con quello linguistico. Intrecciando, fin dalla scuola d'infanzia, l'educazione linguistica con quella letteraria, quale pratica ricettiva e produttiva di testi a forte valenza rappresentativa e simbolica, si riuscirebbe maggiormente a rafforzare, seppur progressivamente, competenze di lettura e scrittura nello studente: prerequisiti fondamentali per capire un testo letterario. Con questo tipo di intreccio, esercitato tramite incontri e passaggi dagli usi funzionali della lingua a quelli poetici e narrativi o viceversa, si aiuterebbe il lettore non soltanto a leggere e a capire, ma soprattutto ad interpretare, rendendolo capace di cogliere, dei testi letti, la ricchezza e la polivalenza dei significati in essi racchiusa. Grazie ad una varietà di esperienze estetiche e contatti frequenti con il mondo immaginario, l'alunno diventerebbe fruitore sempre più "attento" e produttore "attivo" di testi, arrivando ad coglierli in maniera via via più autonoma, per poi collocarli, dietro la guida dell'insegnante, in una varietà di contesti culturali, antichi e moderni.

L'educazione linguistica fornirà la cassetta degli attrezzi: un bagaglio di competenze che permettono allo studente di muoversi sul testo e di fruirlo a diversi livelli, nella molteplicità delle sue dimensioni e dei suoi significati; l'educazione letteraria contribuirà, invece, ad arricchire maggiormente ed approfondire le esperienze di lettura e scrittura, mirando innanzitutto a "formare la psicologia del buon lettore: dell'individuo che continuerà a leggere fuori dalla scuola, e non solo strumentalmente, ma per gusto personale" (Colombo, 1996: 8, 9).

In questo quadro di connessione e di continui rimandi tra "pratiche di lingua, di letteratura e di riflessione" si garantisce agli studenti una robusta attrezzatura linguistica, essenziale per l'acquisizione di competenze letterarie specifiche (generi, metrica, retorica letteraria, tecniche narrative etc.). Qualsiasi approccio testuale richiede un "insieme di strumenti di analisi e di interpretazione dei testi. Questi strumenti si connettono in parte ai concetti della riflessione linguistica: i generi letterari rientrano nell'ambito della tipologia testuale, la retorica dell'elocuzione è la stessa nei testi letterari e non, anche se in letteratura si manifesta in forme più fini e creative" (Colombo, 2000:81). Un fitto dialogo tra questi due settori dell'insegnamento (educazione linguistica e letteraria) è opportuno mantenerlo, anche nel biennio della scuola secondaria superiore, pur conservando alla lingua e alla letteratura forme di autonomia, poiché se è pur vero che la letteratura non si riduce a puro 'oggetto linguistico', in quanto è educazione dell'immaginario, sperimentazione di mondi possibili e impossibili, fatto estetico, "ammobiliamento dell'interiorità", è altrettanto vero che la lingua non si identifica soltanto con quella letteraria. Comunque è chiaro che il richiamo alla dimensione linguistica non esaurisca l'analisi letteraria, e soprattutto non dovrebbe portare a trattare tutto "l'armamentario teorico di ispirazione strutturalista e semiotica". Riguardo a quest'aspetto sarebbe opportuno indicare un "repertorio essenziale di concetti e di procedure di analisi da considerare il 'minimo garantito' da richiedere a uno studente al termine del biennio, evitando

così eccessi di accanimento analitico o ‘scimmiottamenti’ di tutto ciò che proviene dal mondo accademico” (Colombo, 2000: 81).

Da molti anni si avverte l’esigenza di operare tagli ai programmi ed effettuare scelte organiche per rendere autonomi gli studenti nel progettare i loro percorsi culturali. L’obiettivo primario della scuola, anche della secondaria superiore in quanto non più scuola di *élite* ma di massa<sup>1</sup>, non è tanto quello di trasmettere una quantità di contenuti, ma di sviluppare, in ogni studente capacità e abilità suscettibili di “autogenerazione, di autoinformazione, di autoaggiornamento. L’idea di insegnare “tutto” in una società che accumula “troppo” sapere oggi non è più sostenibile. Ma, nonostante le discussioni sul tema, non si è ancora pervenuti a indicare con chiarezza i criteri che presiedono alle scelte da fare<sup>2</sup>.

### 1.1. Il dialogo con il lettore-attore-autore

Date queste premesse e il mutato scenario (storico, pedagogico) della scuola, modelli “significativi” di educazione letteraria, non possono essere quelli che partono o dalla storia letteraria o dalla letteratura *tout court*, che si rivolgono ad un destinatario *neutro*, pronto ad assimilare conoscenze precostituite, come avviene nella maggior parte dell’insegnamento scolastico, talvolta anche della scuola media inferiore. Quanto piuttosto un modello di tipo interpretativo- ermeneutico, capace di porre al centro “soggettività plurali” e di rispondere alla “domanda di immaginario”, radicata in ogni individuo, “attraverso il dialogo tra le opere, gli autori, i modi di fruizione codificati e gli orizzonti culturali (paraculturali? sottoculturali?) degli alunni” (Armellini,1993:10,11). Le informazioni, i giudizi e i metodi, sottolinea G. Armellini, non sono più considerati come fini in sé, ma come mezzi per promuovere un’autentica fusione di orizzonti tra i ragazzi e le opere lette, avendo l’insegnante (mediatore/ interlocutore) cura di ‘ampliare gradualmente il campo dei testi fruiti e la gamma dei modi di fruizione’ Con questa prospettiva si effettua uno spostamento della didattica corrente: “un passaggio che va oltre l’approccio storico-letterario o quello esclusivamente strutturalista-semiotico” che divengono secondari rispetto all’attenzione da porgere alle diverse *forme mentis* ed interiorità dei discenti e alla costruzione delle loro identità.

L’incontro con la letteratura deve partire dal bagaglio di competenze degli studenti: “allargare il campo dei testi fruiti e ampliare la gamma dei modi di fruizione”, “ponendosi in un rapporto di continuità dialettica ( non di contrapposizione frontale che sarebbe sconfitta in partenza) con la cultura di massa In questo senso l’educazione letteraria si configura come ‘educazione all’immaginario’. La letteratura è il luogo in cui si può sperimentare l’infinita varietà dell’esperienza umana, delle situazioni e dei modi di viverle, con implicazioni cognitive (formazione del ‘senso del possibile’) ed etiche ( disponibilità a riconoscere le diversità dei punti di vista, apertura al dialogo, tolleranza) oltre che estetiche” ( Colombo, 1996: 8,9 ).

---

<sup>1</sup> Questo problema, già posto nel passato, non è oggi più rinviabile.

<sup>2</sup> Vedi sul tema Colombo A. (a cura di), ( 1996 ), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l’educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia.

## Alcuni punti chiave della formazione letteraria

### 1. L'educazione all'immaginario e la costruzione di identità plurali

Fra i vari punti chiave della formazione letteraria e della crescita culturale/interculturale dei giovani di oggi, l'educazione all'immaginario o meglio agli *infiniti universi immaginari*, prodotti da visioni e linguaggi *altri*, propri di civiltà e popoli che offrono immagini culturali plurali, rappresenta uno snodo significativo sia per la formazione del "buon" lettore", incrementandone le competenze, sia per la costruzione delle diverse identità. Difatti, sul piano didattico, l'immaginario costituisce un arricchimento delle esperienze di lettura e della cassetta degli attrezzi del lettore, ma è anche linfa vitale che coinvolge emotivamente e affettivamente l'alunno ad una pluralità di linguaggi e di mondi rappresentati dai testi e dai relativi contesti, promuovendo in lui una sempre maggiore sensibilità estetica, sì da far nascere il piacere di scoprire, comprendere ed inventare storie (*possibili e impossibili*). La conoscenza e la costruzione di mondi immaginari, *possibili e impossibili: mondi altri* aperti a soluzioni alternative, e il ricorso ad una varietà di strategie e modalità di rappresentazione (simboliche, analogiche, metaforiche etc.) generano una predisposizione interna e "creativa" al *cambiamento*, alla *relazione con l'altro* e suscitano una partecipazione attiva ad uno "scambio dialettico di significati culturalmente determinati". Com'è noto le interpretazioni trattano i significati e i significati sono intransigentemente multipli: la regola è la polisemia (...). Nessuna interpretazione narrativa esclude tutte le alternative. Qualsiasi ricostruzione del passato, del presente o del possibile che sia ben forgiata., ben argomentata, scrupolosamente documentata e prospetticamente onesta merita rispetto (..). Stabilire il significato per noi, questo è il compito di ogni operazione critica come di ogni pratica didattica (Bruner, 1997:103, 104).

Un orientamento di questo tipo, che valorizza l'universo dell'immaginario, lo scambio ermeneutico dei significati e l'interpretazione narrativa, rimane basilare sul piano pedagogico. Cura le sensibilità culturali dei giovani e le loro diverse identità; contribuisce a formare "un'idea di mente contrassegnata da un pensiero plurale, sistemico e metacognitivo: il solo capace di leggere e organizzare, interpretare e dominare la complessità del reale di oggi" (Cambi, 2003: 131); inoltre muovendoci intorno all'universo immaginario è possibile assumere una nozione problematica e operativa della letteratura, pur trattandola nel suo pieno valore e nel suo alto grado di complessità culturale<sup>3</sup>. Difatti con il termine immaginario è più facile riferirsi ad un'idea di letteratura in azione, cioè agita e detta attraverso le azioni sociali dei soggetti. Un'idea pregnante sul piano emozionale e sociale, che predisponga a quel cambiamento interiore tanto ricorrente

---

<sup>3</sup>"Il termine immaginario, più ampio e comprensivo di quello di letteratura, offre l'opportunità di muoversi più liberamente, senza tener conto, in modo rigido, sia dei condizionamenti e delle delimitazioni storiche che delle distinzioni tra letteratura alta e bassa, aristocratica e popolare, tra produzione letteraria e non letteraria". Ceserani R. (1996), *Il fantastico*, Bologna, Il Mulino..

nella produzione letteraria<sup>4</sup>. Mediante procedure di ricerca, innestate su atteggiamenti ermeneutici, l'alunno arriva più agevolmente a svelare i "mascheramenti" prodotti dalle vie dell' intuizione e dell'immaginario, dove il significato, un significato "inerente ai rapporti con altre cose: storici, causali, inclusivi, spaziali, affettivo cos'altro possiamo immaginare, non è 'dato', ma 'rinvenuto- scoperto- costruito' in rapporto al contesto culturale che lo esprime e in cui ha luogo"<sup>5</sup> (Bruner, 1984: 212).

## 2. La centralità dell' interpretazione e il coinvolgimento del soggetto

In quest'approccio l'interpretazione diventa centrale. Difatti le procedure applicative, se sono accompagnate da pratiche interpretative (de-costruzione e ri-costruzione di significati sulla base di dati e fatti culturali), svelano al lettore un 'cosmo di significati, consegnandogli messaggi e immettendolo nella dialettica o complesso delle interpretazioni' (...). Lo introducono nel 'circuito della vita spirituale, percepita, rivissuta, resa attiva nella sua interiorità' (...). Ma ciò è possibile attraverso l'immissione *dentro* l'universo del testo, di quel *testo*, afferrandone insieme la struttura e il senso, e su quel "nodo" venendo a costruire una lettura attiva, sensibile, mai "scolasticistica", e coinvolgendo, in quell'*iter*, anche la "cura di sé" (Cambi, 2004:68,70). Inoltre abituandosi all'interpretazione, alla ricerca dei possibili punti di vista e all'attribuzione di significati, lo studente costruisce un proprio pensiero dialettico e si abitua anche a partecipare al conflitto delle interpretazioni e a vivere da protagonista in una civiltà fondata sul dialogo, in cui ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo interpretativo.

Questo spostamento della didattica verso il *soggetto- discente* oppure verso il *lettore-attore- autore* non comporta inevitabilmente un'azione di frammentazione dell'intervento didattico, che potrebbe essere causata dalla centralità del discente oppure dalla necessità di soddisfare in qualche modo i suoi variegati bisogni, esigenze ed interessi extrascolastici; né tanto meno si deve approdare ad azioni di decontestualizzazione dei testi, soprattutto nel triennio della scuola superiore o a forme di improvvisazioni spontaneistiche o "anarchiche", poiché sappiamo che l'interpretazione narrativa è profondamente influenzata dalle circostanze culturali e storiche<sup>6</sup>. Nella cassetta degli attrezzi del 'buon' lettore nota A. Colombo, sta anche la capacità di storicizzare ciò che si legge: non si apprezza veramente un'opera, un testo letterario se non lo si mette in relazione (almeno sommariamente) col suo contesto e il suo futuro, col suo tempo e col nostro. La letteratura può contribuire a formare il senso storico<sup>7</sup>. Spetta al docente evitare "derive" di questo genere, che effettivamente si possono verificare.

---

<sup>4</sup> Associazione e riassociazione in modo diverso di universi ed esperienze, metamorfosi di oggetti e di luoghi, ambienti, persone, animali che intessono storie o rappresentano realtà, mondi alla rovescia o magici che giocano a scambiare i ruoli o a scatenare elementi di disturbo. Todorov, T., (1977), *La letteratura fantastica*, Milano, Garzanti.

<sup>5</sup>" Perfino in linguistica si è costretti ad ammettere alla fine che il significato di qualsiasi unità ( morfema, parola, frase o testo) dipende dal suo uso. E anche Wittgenstein dovette concludere che il significato di una parola non poteva essere isolato dall' uso che si fa del linguaggio nella sua totalità o dal particolare *gioco* linguistico che si sta *giocando*". Bruner J. (1984), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Roma. Armando, p. 212.

<sup>6</sup> Vedi Bruner J. ( 1997), cit.

<sup>7</sup> Vedi sull'argomento Colombo A. ( 1996), cit p. 9.

Riguardo a questi rischi, la strutturazione di percorsi curricolari modulari, da cui si evinca un linea di sviluppo nel tempo, rappresenta una forma di tutela sia per attribuire un'organicità all'insegnamento e rendere unitario l'apprendimento di ogni studente e tra i vari saperi; sia per avviare attività di riflessione letteraria sui linguaggi, sui testi, sui diversi contesti culturali; naturalmente le riflessioni dovrebbero partire da "condizioni del conoscere e situazioni dell'interprete" dinamiche e plurali. Questi aspetti: unitarietà/organicità nell'apprendimento-insegnamento- tra i saperi e riflessione letteraria si impongono non soltanto per raggiungere una corretta e più ricca interpretazione dei testi, ma soprattutto per realizzare finalità formative; finalità che dialoghino con la cultura giovanile, ma mirino anche ad accogliere un'idea "alta" degli studi letterari.

Seppur in questa prospettiva, è evidente che l'ottica di partenza non rimane più la stessa; essa cambia in funzione della cornice delineata e delle considerazioni avanzate. Ed è in questa che vanno inseriti gli elementi indicati, mettendo da parte la funzione tradizionale della storia della letteratura. Ogni tipo di riflessione dovrebbe quindi "incardinarsi sull'atto di lettura come orientamento per collocare i testi e per cogliere la contestualità storica della letteratura, 'poiché è dal testo che la letteratura ci parla. E deve parlare anche ai giovani'. Nell'atto di lettura si attua un processo psicologico di traslazione e di ricezione insieme, aprendo l'io/il sé del soggetto al possibile, al virtuale, all'immaginario e a 'esistenze possibili' in particolare. Cosicché 'l'atto di lettura' si fa atto di trapasso dell'io al sé e ad un sé sempre più nutrito di possibilità e di significanze: un sé "allargato", in cui l'immaginario agisce come un vettore di crescita, di sviluppo, di maturazione" (Cambi, 2004: 69). Quindi è dall'atto di lettura dei testi, scelti secondo un criterio curricolare e "facenti parte di universi culturali ben precisi", che è opportuno partire per "risalire ai contesti storici, alle tradizioni letterarie storicamente definite e alla dialettica dei generi letterari". Tutto ciò implica "l'oblio di ogni completezza storico-letteraria, anche nella sola letteratura nazionale, il bisogno di una scelta libera, ma ragionata e funzionale, che deve essere fatta dentro il progetto di un curriculum, del quale si seguono finalità di apprendimento e di formazione personale, interiore e culturale" (Cambi, 2004: 68).

## Le didattiche della letteratura

### 1. Il disciplinarismo e la questione del canone

Invece se diamo uno sguardo alle didattiche della letteratura vediamo che il sapere letterario rimane nella propria oasi disciplinare; come altri saperi estetici (artistici, musicali, etc.) è trattato come una disciplina "oggettivata e irrigidita nei propri canoni: canoni formali e storici, di cui tali studi- oggettivi- sono l'ostensione e in cui i canoni stessi giocano un ruolo di pura informazione. Ciò che conta è il canone e la sua storia e non l'attore/ fruitore (il discente) e il testo (preso in sé) che ha di fronte (...). La prospettiva creativa e fruitiva degli insegnamenti estetici viene a cadere, per dar spazio ad un disciplinarismo ricalcato su modelli sette-ottocenteschi (storia dell'arte, soprattutto, e la storia della letteratura) che guardano

esclusivamente o quasi al gioco oggettivo delle forme estetiche, alla loro successione diacronica, e mai alla relazione che esse hanno con la psiche, con le capacità mentali, con la creatività del discente” (Cambi, 2004: 91).

Un quadro questo che corrisponde molto bene al panorama dell’insegnamento scolastico attuale, dove permane un approccio enciclopedico e chiuso in un disciplinarismo, sovente restio a dialogare con altri saperi e a confrontarsi con quegli orizzonti culturali, che stanno mutando costantemente forme e confini e profilano un mondo all’insegna della complessità. Nella prassi didattica diventa sempre più difficile, per motivi di varia natura (organizzativi, strutturali, metodologici etc.), superare gli “steccati disciplinari” per creare occasioni di incontro tra i saperi che, instaurando rapporti, connessioni, ma anche opposizioni e divergenze, conducono a re-interpretare la cultura e la stessa realtà alla luce della complessità.

Ne è un esempio la questione del *canone*, tutt’oggi al centro del dibattito, rispetto al quale si stenta a trovare accordi anche in vista di lievi modifiche da apportare ai contenuti tradizionali, ai modelli ricorrenti, alle indicazioni di autori e di opere. Le proposte di cambiamento, spesso aggiuntive e non sostitutive appaiono fortemente legate alla letteratura nazionale e condizionate da rigide “distinzioni tra letteratura alta e bassa, aristocratica e popolare, tra produzione letteraria e non letteraria”; molte di queste non risultano sempre “adeguate alle esigenze educative attuali”, né contribuiscono a formare una “cultura della e per la scuola”, che è altra cosa da quella specialistica accademica. Lo stesso programma Brocca che, pur offrendo opportunità di scelte nella progettazione di “percorsi di studio”, *prescrive* il numero dei testi fondamentali della nostra letteratura, indicando gli autori e riproponendo così un approccio enciclopedico che contraddice la filosofia del stesso progetto (la centralità dello studente).

Da tutto questo discende la difficoltà ad elaborare “una varietà possibile di approcci alla letteratura e anche della sua storicità”, aperti a più prospettive: nazionali ed internazionali, in rapporto tra loro, ma con accentuazioni diverse. In quella nazionale, la letteratura dovrebbe essere considerata non tanto come un “patrimonio” da trasmettere quanto come un “territorio da esplorare: un territorio accidentato, ricco di sorprese, dai confini incerti. Ciascuna classe avrà allora un proprio ‘canone’ parziale, provvisorio, *in fieri*: l’dea è che non è sensato attendersi che un giovane esca da tre anni di studio scolastico sapendo “tutto” (Colombo, 1996: 13). Mentre la prospettiva internazionale offrirebbe spunti maggiori per allargare lo studio delle differenze e delle identità culturali (interculturali) e il confronto tra memorie storiche *plurali*. Entrambe pronte a riconsiderare l’identità stessa del soggetto e ad aprire “suarci su- e mettere in comunicazione con- altre tradizioni e così costruire quello sguardo comparativo che deve essere proprio, e sempre più, dell’uomo contemporaneo” (Cambi, 2004: 73). Soltanto un canone così rinnovato può costituire un antidoto contro il particolarismo o un nazionalismo “ottuso”, e può rappresentare una garanzia essenziale per le diverse civiltà, condivise dall’intero orizzonte dei parlanti della nostra e di altre lingue.

Ciò richiede, oltre ad una profonda rivisitazione dell’impianto didattico e il ridimensionamento dei contenuti, una diversa concezione del canone, che per la scuola, come ribadisce A. Colombo, non può

essere dato come un 'vincolo', quanto come 'campo di scelte', poiché la scuola non ha il compito di fornire una cultura 'finita', ma gli strumenti per un'esperienza culturale che può durare una vita. E' da tempo che si ripete che la scuola non può trasmettere una cultura completa e compiuta, ma una "formazione aperta ad acquisizioni successive, che per questo la qualità metodologica è più importante della quantità delle conoscenze" (Colombo, 1996: 13).

Ma su questo versante di negoziazione siamo ancora lontani; possiamo soltanto compiere timidi ed incerti passi, iniziando da alcune questioni prioritarie, consapevoli delle difficoltà del compito da ogni punto di vista.

## 2. Gli approcci ricorrenti

Interessante è a questo punto prendere in esame l'analisi condotta da G. Armellini, circa l'impostazione più diffusa, nel biennio della scuola secondaria superiore, dell'insegnamento linguistico-letterario, che tocca in gran parte anche per il triennio<sup>8</sup>. In essa si indicano due modelli ricorrenti, con alcune varianti ed eccezioni. A questi se ne aggiunge un terzo, di tipo ermeneutico-interpretativo, appena accennato nell'introduzione a questo contributo. Il primo modello appare di stampo storico-cronologico, il secondo soprattutto d'impianto struttural-semiotico.

Nell'approccio storico-cronologico, spiega G. Armellini, si segue la storia letteraria nazionale, con aperture a quella europea, per un arco del suo sviluppo, esaminando ogni epoca attraverso una serie di fasi che restringono via via l'orizzonte narrativo: dalla delineazione dello sfondo storico alla descrizione delle correnti, dei generi e delle poetiche; dalla biografia dell'autore alla lettura di alcuni testi. Più che letteratura si insegna *storia della letteratura*, che tende a relegare in secondo piano la lettura dei testi. Dal punto di vista pedagogico-didattico il processo di insegnamento-apprendimento implicato in questo modello si traduce principalmente nel passaggio di *nozioni* più o meno complesse e di *giudizi* più o meno esplicitati che l'insegnante trasmette agli studenti. Essendo le nozioni, le categorie, le periodizzazioni della storia letteraria del tutto estranee alla cultura di partenza dei ragazzi, non ci si può aspettare che essi interagiscano in modo veramente autonomo con gli insegnanti e con l'oggetto di studio ( Armellini, 1993: 7,8). Naturalmente, rispetto a questo schema, ogni insegnante ha apportato nella prassi quotidiana modifiche ed arricchimenti, attenuando o relativizzando quanto descritto, ma in buona parte dell'insegnamento letterario del triennio persiste questa impostazione.

Mentre rispetto al secondo modello, al seguito dell'egemonia culturale delle teorie della letteratura riconducibili all'etichetta comune della semiotica, si è dato il via ad un tipo di insegnamento basato sui generi letterari inseriti a loro volta nel quadro di altri possibili usi della lingua scritta: l'educazione letteraria è vista come una branca dell'educazione linguistica che si prefigge lo scopo di consolidare e sviluppare specifiche abilità, come il riconoscimento della specificità dei singoli linguaggi e la padronanza produttiva e

---

<sup>8</sup> Per approfondimenti sul tema vedi Colombo A.( 1996), cit. pp. 4-7.



ricettiva dei loro diversi usi. La letteratura dunque non interessa più in quanto “storia” ma in quanto è “lingua”, e l’attenzione si sposta dalle *nozioni* e dai *giudizi* preconfezionati ai *metodi* che devono consentire ai ragazzi di decodificare i messaggi ai loro vari livelli. L’insegnante di conseguenza non si pone più come un maestro, detentore di verità e di valori inconfutabili, ma come un *esperto* in grado di offrire procedure razionali e verificabili che gli studenti potranno applicare autonomamente alla lettura e scrittura dei testi. (Armellini, 1993: 8).

Questo secondo approccio lo si riscontra, con accentuazioni diverse (con maggiore ancoraggio al contesto e meno spazio all’educazione linguistica), anche nel triennio della scuola secondaria superiore, dove negli ultimi dieci anni si è verificata un maggiore attenzione alla testualità e a procedure di analisi letteraria più “specialistiche”. In molti casi e dietro la guida di alcuni pregevoli manuali, la testualità viene giocata in modo più “consapevole e didatticamente innovativa: capace di trarre dal ‘testo come protagonista’ una vera trasformazione della didattica. Ma anche in questo caso è il testo e soprattutto letterario a tenere ancora il banco. E di quel testo si fa lettura più strutturale, a volte più ermeneutica, ma poco attenta-ancora una volta alla ricezione come fruizione, come partecipazione psicologica attiva e profonda da parte del soggetto” (Cambi, 2004: 91).

Anche se bisogna riconoscere che quest’approccio ha migliorato i metodi di analisi dei testi, spingendo l’insegnamento a superare le letture impressionistiche e contenutistiche. Ma non si possono ignorare i “limiti che questa impostazione ha rivelato, le cui conseguenze si avvertono nell’insegnamento e nella manualistica; gli eccessi di un tecnicismo che può mortificare l’esperienza della lettura e soffocare, invece che promuovere, il gusto per la letteratura; la tendenza a trasferire senza mediazione nella scuola le ricerche (o le mode) accademiche, quasi che si trattasse di formare piccoli specialisti invece che buoni lettori comuni” (Colombo, 1996: 6, 7).

### **3. La pedagogia dell’ intertestualità e le prospettive di relazione**

Accentuando eccessivamente l’aspetto tecnico la precedente impostazione (secondo modello) pone in secondo piano il ruolo che il testo e le sue varietà possono giocare nella formazione del giovane. Spesso non viene neanche evidenziata la rilevanza del confronto tra testi e delle operazioni di transcodifica, che rendono il lettore-attore-autore e consentono di far intravedere che, in ogni produzione scritta, esiste sempre una relazione. Una relazione con altri prodotti, tramandati dalla comunità culturale: una buona parte della scrittura anche “immaginativa” e creativa si forgia su materiali pre-esistenti (gioco delle posizioni enunciative, forme del discorso, tematiche, generi etc.). Una relazione con i contesti storico-culturali e una relazione di scambio con il lettore che si rivolge ad una pluralità di destinatari possibili, siano essi l’autore od altri, destinatari individuali o collettivi, espliciti o impliciti; in ogni testo vi si ritrova la prospettiva del lettore, che rende forte il legame con la lettura. Gli stessi alunni sono simultaneamente lettori e fruitori di altri testi, da cui attingono contenuti, forme, strategie, effettuando imitazioni e

trasformazioni. Pertanto una didattica del testo diventa efficace se riesce ad inserire le proprie pratiche in una cultura intertestuale, in cui sia centrale la partecipazione del “soggetto-destinatario e che parta dalle “forme di produzione estetica ch’esso conosce spontaneamente, al di fuori della scuola” (Armellini,1993:10). E’ attraverso l’introiezione di queste pratiche che il “lettore si fa, può farsi soggetto attore, ovvero narratore” (Cambi, 2002: 85). Se non vogliamo strangolare sul nascere l’interesse per la letteratura, sottolinea A. Colombo, diventa essenziale la risposta del lettore: l’esigenza ch’egli può avere di “manifestare e argomentare la propria risposta al testo e di scegliere o proporre interpretazioni; accanto e al di sopra dell’analisi del testo, ciò dovrebbe essere ben evidenziato nei curricoli” (Colombo, 2000: 81).

La realtà è invece spesso ben diversa. Continuano a predominare analisi testuali “specialistiche” e metodi esplicitivi/dimostrativi, apparentemente interpretativi (“l’interpretazione, in quanto punto di vista- più che dimostrarsi si narra”), indifferenti a quegli aspetti espressivi- manipolativi- creativi, che suscitano forti impatti estetici ed incursioni motivanti nell’“inusitato” groviglio degli eventi narrati. Vengono privilegiati “esercizi di destrezza allo scopo di trovare *la* storia che esclude le altre o esercizi di retorica che si propongono di far valere un punto di vista partigiano. In realtà queste due cose non hanno molto a che vedere con quello che effettivamente fanno i buoni storici, gli studiosi di scienze sociali e i teorici della letteratura quando svolgono il loro lavoro” ( Bruner, 1997: 104).

Con simili orientamenti si finisce col dar corpo a una serie di insegnamenti che non rivedono il modo di comunicare con il soggetto discente, né cercano di interagire con il suo *iter* formativo. Il rischio è di non realizzare quell’idea di letteratura ‘adequata e pedagogicamente efficace’, capace di *narrare* ai giovani i propri universi culturali, dentro un progetto culturale che sappia prendere “ecletticamente dai diversi orientamenti specialistici tutto quanto gli serve senza troppo preoccuparsi delle ortodossie metodologiche: operazione che può offrire non pochi motivi di ridefinizione e di ripensamento alla stessa ricerca teorica” (Armellini, 1993: 9,10).

## Verso un nuovo *iter* culturale

### 1. La cultura del “sé”

Nel ridefinire quest’*iter* culturale occorre quindi cominciare ad elaborare una “cultura del sé”, in cui “l’aver cura di se stessi” occupi un posto centrale; quell’ “aver cura” significherà “ascoltarsi, interrogarsi, rimodellarsi interiormente, strutturarsi secondo un disegno (o forma) che proprio nell’equilibrio reciproco tra i vari elementi (o funzioni) trova il proprio baricentro (...). La letteratura può assolvere a questo compito, poiché così legata com’è a quel ‘linguaggio verbale-comunicativo di cui è intessuta tutta l’esperienza del soggetto’ intriga il soggetto in storie che lo riguardano, a cominciare dalla fiaba, su su fino alla lirica moderna e al romanzo d’avanguardia (...). L’arte, l’immaginario, agiscono come strumenti della cura di sé, anche se non possono, né devono, pre-determinare *dove* porti quella cura di sé. Sono- appunto – uno

strumento (Cambi, 2004: 129,132). Questo dar forma, identità, “esistenza al soggetto, attraverso strategie di promozione e di contenimento che mirano a forgiare uno ‘stile di attività’ del soggetto” conduce anche a vedere nel proprio sé, privato e carico di una valenza affettiva, un “sé con storia e possibilità che si estende anche verso l’esterno, alle cose e alle attività e ai luoghi nei quali viene coinvolto il nostro ‘io’ - il ‘sé esteso’ di William James” ( Bruner, 1997: 48,49). Un “sé esteso” che interagisce con l’altro e riconosce gli altri come sé, aperto all’ Alterità e alla Differenza.

## **2. Il principio aureo della didattica della letteratura**

Per raggiungere quest’obiettivo, la narrazione rappresenta il “principio aureo” di qualsiasi didattica della letteratura. Sappiamo bene ch’essa svolge un ruolo eminentemente formativo rispetto sia “alla mente e al linguaggio, in quanto pensiero e discorso narrativo, che nei confronti del soggetto- coscienza- autocoscienza, di cui ne potenzia e dilata proprio la coscienza di sé”. Con la narrazione si può indicare a ogni soggetto la “via aurea di accesso al mondo, alla sua lettura, alla sua denominazione, alla sua presa di coscienza: via aurea poiché primitiva (originaria) e radicale (che sta alla radice e del pensiero e del linguaggio) attraverso la quale il soggetto si introduce al reticolo degli accadimenti, alla lettura dei loro rapporti, alla disamina delle loro ragioni, al resoconto dei loro effetti” (..). Il principio aureo *De te fabula narratur* è un principio che può valere anche per la didattica della letteratura” (Cambi, 2004: 68).

Si tratta di un principio da praticare nell’insegnamento della letteratura, ripristinandone intanto il significato originario, spesso snaturato nella prassi didattica ( la narrazione è una qualità strutturale ineliminabile nella letteratura) e da collocare, in maniera non casuale e attraverso percorsi strutturati, dentro un progetto curricolare. Possibilmente all’interno di un *curriculum* a spirale (di ispirazione bruneriana), che “inizia con una descrizione intuitiva di un campo di conoscenza, per poi tornare indietro circolarmente a dare una rappresentazione più potente o più formale di quel campo, finché, con tutti i passaggi che possono risultare necessari, l’allievo abbia capito l’argomento o la materia in tutto il suo potere generativo”. In questa concezione pedagogica, l’insegnante diventa guida alla comprensione, qualcuno che aiuta a capire le cose per proprio conto. Il suo compito, soprattutto di orchestrazione, porta ad abbandonare il ruolo dell’insegnante onnisciente per assumere la responsabilità di dare all’alunno il senso della struttura generativa della disciplina (Bruner, 1997: 10, 133).

## **3. Il terreno della complessità**

Ma affinché la narrazione (letteraria/psicologica/pedagogica/antropologica) possa svolgere compiutamente queste funzioni bisogna che si collochi sul terreno della complessità dei fenomeni culturali (pluralità di prospettive, variabilità dell’oggetto di conoscenza a seconda delle angolazioni, provvisorietà di ogni spiegazione) e sia in grado di conciliare i tanti aspetti, implicati nella crescita culturale di un giovane e nella costruzione di identità in società complesse. Se è pur vero che non si devono perder di vista quelle che

sono le esigenze dell'insegnamento letterario (specificità del letterario, peculiarità dei mondi culturali da esso rappresentati, linguaggi plurimi, contesti culturali e riferimenti storici, etc.), queste dovrebbero essere soddisfatte ponendole sempre in stretto rapporto con le istanze dei soggetti da formare; soggetti che vivono in società multiculturali e in continuo cambiamento.

Ciò implica prestare più attenzione allo statuto del soggetto, all'esistenza in "ogni soggetto di 'io successivi', 'io paralleli', 'io faustiani' in tensione tra loro, ma complementari, ovvero dialettici. L'io che viene a costruire la propria forma, partendo dal pluralismo, dalla problematicità, dalla proiezione aperta sul e nel tempo (...). Nel mondo contemporaneo lo statuto del soggetto persona si apre ad "una condizione che, nel cambiamento e nel pluralismo, nell'incertezza e nella relazione con.., trova i propri volani" (Cambi, 2002: 77-80). E questi aspetti (io multiplo, alterità, mutamento, pluralismo, problematicità, dialettica), "proiettati sul e nel tempo" non sono in contraddizione con la creatività e la cultura letteraria; anzi ne sono l'alimento: "la letteratura ha una vocazione specifica per orientare i giovani in un universo mobile e pluridimensionale, perché la molteplicità dei sensi, la complessità delle relazioni nei testi, fra i testi e coi contesti, la pluralità delle letture possibili sono suoi caratteri intrinseci" (Colombo 1996: 10).

Attraverso l'universo dell'immaginario, la memoria storica ed una originale sensibilità estetica, i grandi scrittori/poeti narrano/raccontano/"cantano" *mondi* infiniti. Ricorrendo a una varietà di modelli estetici, a *modi* infiniti di rappresentazione, evocano mondi *nuovi* e verità *altre* a cui sono attribuite identità "pensabili e ordinabili". Pur essendo portatrice di *utopie*, la letteratura suscita, con una ricchezza di linguaggi (metaforici, analogici, simbolici, allusivi, fantastici etc.) e di creazioni, interrogativi e riflessioni sulle realtà inventate. Sul piano del discorso ogni narrazione introduce sempre un problema, un punto di crisi che irrompe nella realtà, generando dubbio e "spaesamento"; su questo ci interroghiamo e ricerchiamo possibili spiegazioni o soluzioni, suggerite poi in maniera originale e inaspettata da chi scrive. Gli stessi bambini si aspettano che accada qualcosa quando si narra. Sia che si violi l'ordine naturale delle cose o si rompano gli schemi precostituiti, sia che si contraddicano le aspettative o si infranga una sceneggiatura canonica, la narrazione letteraria oltrepassa la realtà, deviando dalla norma e "rende estraneo ciò che è troppo familiare, facendoci vedere con occhi nuovi ciò che prima davamo per scontato" (Bruner, 1997:154). La realtà narrata (evocata/ contemplata/"cantata") nella letteratura è sempre scrutata con l'occhio della complessità: un occhio interiore che "getta uno sguardo" allo scenario della natura e indaga da lontano e in profondità, sollevando i veli delle apparenze e intessendo nuove forme di relazione, grazie al dono della visione, ma soprattutto della "parola" e del linguaggio della creatività che ogni scrittore o poeta possiede.

Se su questo vi è accordo, la narrazione e con essa la letteratura non può ridursi a pura spiegazione o disquisizione formale, né tanto rinchiudersi in "dimostrazioni", che, ignorando spazi di libertà e di dialogo" con gli allievi, si trasformano in ripetizioni inutili, "aride ed omologanti", che "relegano lo studio letterario agli angoli bui dell'antipatia e del fastidio"(Guidorizzi, 1998: 10). Proprio, in forza del suo statuto, la

letteratura dovrebbe formare il pensiero alla dialettica e alla “divergenza”, alla meditazione e alla contemplazione, parlando a soggetti “multipli” in universi globali e “planetari”, senza timore di affrontare le grandi questioni od enigmi che, in ogni epoca e società, hanno attraversato l’esistenza dell’uomo e hanno connotato la memoria storica; problemi di ieri e di oggi, per i quali non vi sono risposte certe e complete, né si assumono soluzioni assolute o dogmatiche, ma “relative” legate al “dubbio”; a quel dubbio che percorre, da sempre, la natura umana in continua ricerca di senso da dare alla propria esistenza. Se si affrontasse così lo studio letterario, perseguendo il principio del “beneficio del dubbio” e attribuendo un senso a ciò che si impara (cosa significa per me questa diversità?), lo studente riuscirebbe meglio a dialogare con mondi a lui lontani e a riflettere sul proprio pensiero (credenze, convinzioni) e sulla propria esistenza (“andare meta”) (Bruner, 1997: 99, 101, 153). Maggiori sarebbero le occasioni di imbattersi in passi di vita, da seguire eventi e scegliere quelli più congeniali, continuando idealmente sorti diverse e rammentando, senza difficoltà, pensieri essenziali di coloro i quali vivificano di continuo l’esercizio delle lettere (Guidorizzi, 1998: 11).

#### **4. L’invenzione di storie e la narrazione bruneriana**

A questo punto viene da chiedersi come è possibile muoversi nella scuola seguendo una simile ottica? Come è possibile coniugare sul piano didattico richieste di insegnamento, legate a “conoscenze/contenuti disciplinari/ abilità” con forme di valorizzazione delle modalità di pensiero e dei modi di sentire di giovani, oggi più che mai desiderosi di dare una loro versione al mondo? Una versione del mondo, in cui immaginano, a livello psicologico, un posto per sé del tutto personale e dove conoscere il “sé” dalla propria esperienza interiore porti a riconoscere gli altri come “sé”?

Con quali azioni intervenire e quali scelte operare sul sapere letterari, quali relazioni stabilire con altri saperi per renderli adeguati ai giovani e per aprirli a culture letterarie *altre*, introducendo nel curriculum un’idea plurale di Letteratura, in grado di superare i confini nazionali?

Su alcuni di questi aspetti Bruner ci indica una via possibile, quando afferma che alla base della formazione stanno l’invenzione di storie e la narrazione; dunque “esse devono essere sviluppate ulteriormente nella scuola”. Egli osserva che i ragazzi man mano che crescono, creano, a partire dalla loro esperienza scolastica, significati che possono collegare alla loro vita in una cultura. Quindi la narrazione, in quanto modo di pensiero - strumento della mente, struttura che organizza conoscenza, ma anche veicolo di significato ed espressione della visione del mondo di una cultura, dà ai giovani l’opportunità di costruire una loro identità e di trovare un posto nella propria cultura (..) Tramite una sfida immaginativa essi sono condotti nel mondo delle possibilità (..). Del resto ogni costruzione di personalità implica narrazione, notano gli psicoanalisti, poiché lo strumento narrativo è il mezzo primario di identificazione (...). Spetta alla scuola coltivarla, svilupparla, smettere di darla per scontata (Bruner, 1997: 52, 54, 114). E in primo luogo spetta all’insegnamento della letteratura e della cultura letteraria affinarla a più livelli, valorizzandola sia nel

*discorso narrativo* che come *modalità di pensiero*, anche nel triennio della scuola secondaria superiore. Su questi due ultimi punti (discorso narrativo e modalità di pensiero) Bruner aggiunge che è quasi impossibile distinguere fra la narrazione come modalità di *pensiero* e il “testo”, poiché ciascuna dà forma all’altra, proprio come il pensiero diventa inestricabile dal linguaggio che lo esprime e che in seguito lo plasma: l’antico dilemma di Yeats su come si possa distinguere il danzatore dalla danza. Inoltre se esaminiamo la storia delle comunità umane e della cultura vediamo che è intessuta di narrazione, di pensiero narrativo e di pratiche di narrazione, a cui ogni cultura affida l’elaborazione delle proprie radici, del proprio senso, delle proprie attese. Il narrare, nelle varie forme, sta alla base di ogni fenomenologia culturale (storicamente e cognitivamente), oltre che della struttura mentale e della costruzione della conoscenza (Cambi, 2004: 149,150).

Una narrazione così concepita, non trasmessa e spiegata, può costituire un paradigma culturale fondamentale per ogni insegnamento, ma in particolare di quello letterario. Se diamo uno sguardo alle abitudini scolastiche questa valenza formativa, autenticamente “umanistica”, è andata quasi perduta o comunque opacizzata da interventi di altra natura, che agiscono su vari fronti; nel triennio abbondano insegnamenti “esclusivamente” espositivi intorno a “precetti accademici” o a dispute di critica letteraria, frequentemente fini a se stessi; si ragiona sulla retorica di un linguaggio talvolta percepito come “astruso” da molti studenti o si illustrano inquadramenti storici “ingombranti”; ci si sofferma eccessivamente su teorie letterarie, che risultano talvolta “sterili e improduttive. Il resto viene messo da parte, perché non “c’è tempo” o “si è indietro con il programma”; in tal modo la noia e il “rifiuto intimo” albergano sempre più in molti studenti che, di fronte a frequenti esercitazioni letterarie “scolasticizzate” o a fatti rituali (la spiegazione dell’insegnante e del manuale) a cui seguono interrogazioni, per giunta programmate, si allontanano dalla letteratura, spegnendo ogni possibile passione letteraria o qualche nascente “furore” per la lettura o la scrittura.

Appare quindi prioritario, oggi più che mai, il recupero e il potenziamento di quei livelli di significazione profonda insiti in quella “cosa vivida, che è appunto la realtà letteraria e con essa la narrazione, le forme del discorso, l’universo dell’immaginario” (Guidorizzi, 1998: 10); soltanto rendendola “vivida”, la letteratura e con essa la narrazione può agire in profondità quale “forma-matrice” curando l’evolversi dei processi cognitivi e la costruzione del “sé”. Attraverso i suoi principi universali la narrazione ci aiuta a dialogare con un mondo difficile e complicato, improntato alla complessità, tutto da conoscere ed interpretare. Sconfinando inevitabilmente nella trasformazione/ creazione di nuove realtà, essa rimanda ad interpretazioni *plurime*, che attraverso la comprensione, l’analisi, la riflessione, rappresentano una delle vie maestre per interrogarci sul senso della vita e ragionare sulla condizione dell’uomo. Anzi la sfida della narrativa è da vedersi proprio in questo: come un mezzo capace di “collegare fra loro lo studio della società, della natura umana, della storia, della letteratura e del teatro, anche della legge, allo scopo non tanto di battere sul mercato i nostri rivali, quanto di superare la nostra limitatezza di vedute (..). Malgrado la

sovrabbondanza di copioni poco originali sulla vita, le narrazioni lasciano spazio per quelle *rottture* e per quelle *violazioni* che creano quello che i formalisti russi chiamavano *ostronenyie*: rendere nuovamente strano ciò che è fin troppo familiare. Così, mentre la descrizione della realtà rischia di rendere quest'ultima egemonica, le grandi storie la riaprono a nuovi interrogativi" (Bruner, 1997: 112).

Ed è da questo fronte, originale e creativo, problematico e dialettico, animato dalla ricerca e dal "beneficio di dubbio", che dovremmo partire per costruire un curriculum di educazione linguistica e letteraria, sempre più vicino alle istanze culturali degli studenti di oggi.

#### Riferimenti bibliografici

- Armellini G. ( 1987), *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Il Mulino.
- Armellini G. (a cura di) (1993), *Letteratura, arte e musica nei bienni. Strategie e tattiche dell'educazione estetica*, Bologna, Cappelli editore IRRSAE E.R.
- Azor Rosa, A. (a cura di) (1982), *Letteratura italiana*, Torino, Einaudi, vol. I.
- Bernardelli A. ( 1999), *La narrazione*, Roma- Bari, Laterza.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) ( 1985), *La sfida della complessità*, Milano Feltrinelli.
- Bruner J. ( 1984), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando.
- Bruner J. ( 1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Bruner J. ( 2002), *La fabbrica delle storie*, Roma- Bari, Laterza.
- Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari Laterza.
- Callari Galli M.,Cambi F., Ceruti M. ( 2003), *Formare alla complessità*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi F. (a cura di) (2002), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza.
- Ceserani R. (1996), *Il fantastico*. Bologna, Il Mulino.
- Ceserani R. (1990), *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Colombo A., Sommadossi C. (a cura di) (1985), *Educazione letteraria*, Milano, Edizioni Scolastiche bruno Mondatori.
- Colombo A. (a cura di) (1996), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia.
- Colombo A. (a cura di) (1990), *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Bologna, Cappelli.
- Colombo A. (2000), *Riparlamo di letteratura*, "Italiano\$Oltre", n.2
- Coveri L. ( a cura di) (1986), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, Firenze, la Nuova Italia.
- Guidorizzi E. ( 1998), *Teoria della letteratura e racconto*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane.
- Luperini R., Marchiani L. (1999), *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura. Il rinnovamento della didattica dell'italiano punto di forza di un rilancio della scuola pubblica*. "Chichibò", Anno I, gen-feb.
- Todorov, T.,(1977), *La letteratura fantastica*, Milano, Garzanti

## Proposte e sperimentazioni

**Il progetto Trasversalia e l'ambito linguistico-letterario****La trasversalità curricolare**

Quanto precedentemente sottolineato conduce a ragionare intorno ad alcuni nodi fondamentali per la costruzione di un curricolo verticale; fra questi l'essenzialità dei saperi e la trasversalità curricolare sono prioritari. Difatti l'introduzione di modalità innovative del *fare scuola*, che vogliono sintonizzarsi con le motivazioni, gli interessi e le cognizioni della maggior parte degli studenti, impone un profondo ripensamento non solo del *come*, ma anche del *cosa* si insegna, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. L'aspetto quantitativo è quello più evidente: se non ci si concentra su una minore quantità di saperi non è possibile realizzare nessun rinnovamento metodologico -relazionale (cioè curricolare). Ma è l'aspetto qualitativo che costituisce il nodo fondamentale del rinnovamento del curricolo, e questo nodo non si può sciogliere con interventi di semplificazione (che corrono spesso il rischio di trasformarsi in banalizzazioni) dell'organizzazione tradizionale del sapere dei vari ambiti disciplinari. Occorre una loro radicale destrutturazione e riorganizzazione per passare così dalla struttura specialistica ad una loro organizzazione formativa.

Tutto ciò porta a chiederci come si fa a individuare i saperi essenziali e come è possibile renderli formativi e non banalmente minimi, capaci cioè di sviluppare conoscenze durature e competenze trasversali? Innanzitutto per esser formativi bisogna che siano significativi da due punti di vista: devono essere contemporaneamente fondamentali nella cultura, nelle discipline ed adeguati alle strutture motivazionali e cognitive dello studente. La loro individuazione è quindi un'operazione che si colloca nell'ottica della complessità. Quest'ultima richiede competenze multidisciplinari ed interdisciplinari, oltre a quelle disciplinari che sono evidentemente indispensabili. Tuttavia, fra queste sono soprattutto le competenze pedagogiche, psicologiche ed epistemologico -didattiche disciplinari quelle che forniscono gli strumenti per individuare, nella miniera delle discipline, i saperi significativi per gli studenti alle varie età, consentendo di ridefinire sul piano formativo la struttura usuale delle discipline.

Ed è in questa direzione che ci si dovrebbe muovere nella ricerca didattica per garantire il successo scolastico fino al termine degli studi superiori; esaminando cioè una serie di problemi, fra cui, *in primis*, quello di ricercare, in corrispondenza delle varie fasce di scolarità, *criteri di progressione* per l'insegnare e l'apprendere, che rendano accessibili agli studenti i saperi che via via si *complicano*, si *concettualizzano* e si *formalizzano* sempre più.

Il secondo punto, la trasversalità, con il quale ci siamo particolarmente misurati nel Progetto Trasversalia (scuola secondaria superiore), è stata indagata a più livelli, sia come ricerca di rapporti e attraversamenti tra



ambiti disciplinari sia come promozione di abilità linguistico - cognitive, sociali e relazionali, sia come adozione di criteri metodologici comuni, tesi a garantire un principio di processualità (*gradualità delle abilità e delle competenze*) funzionale allo sviluppo di consapevolezza e di autonomia del discente. In particolare per la scuola secondaria superiore, e nel nostro specifico Progetto, la trasversalità è stata affrontata attraverso due fondamentali dispositivi trasversali, quali la narrazione e la complessità, che attraversano più aree disciplinari (transdisciplinarietà). Questi due dispositivi sono stati successivamente declinati, per motivi pratici e in maniera provvisoria, in alcune possibili categorie di riferimento; categorie "comuni", ricorrenti in quasi tutte le aree disciplinari e cruciali per intessere legami profondi tra i saperi. Difatti esse ritornano, pur con volti diversi e secondo le esigenze di ogni area, nelle differenti ipotesi di lavoro, creando un *collant* comune. Al contempo ci siamo pure posti il problema di cogliere, ove possibile e senza forzature, convergenze (interrelazioni, metaconnessioni) e divergenze (tensioni e opposizioni) tra le discipline, ricercando scambi a più livelli: tra i linguaggi e le modalità di rappresentazione e di cognizione degli studenti, tra contenuti disciplinari e tematiche comuni, con l'obiettivo di avviare comparazioni e dialoghi fecondi fra i differenti ambiti disciplinari.

Si riportano le categorie individuate:

1. l'ideazione creativa che affina lo spirito divergente e creativo potenziando l'immaginazione (l'immaginario);
2. la memoria individuale, collettiva, storico- scientifica (la storicità);
3. il linguaggio e la ricerca di nuove forme di relazione attraverso il linguaggio;
4. la soggettività e l'intersoggettività ("l'esistenza in ogni soggetto di *io successivi, io paralleli* in tensione tra loro, ma complementari ovvero dialettici", l'apertura all'altro e alla diversità antropologico- sociale, cognitiva, psicologica, scientifica);
5. la relatività (l'educazione al dubbio, al cambiamento, al pluralismo, "nell'incertezza e nella relazione con..", la stereotipia, il pregiudizio);
6. lo spazio e il tempo.

### **Il quadro di riferimento e l'educazione alle abilità linguistico-letterarie**

Riprendendo alcune indicazioni dei programmi Brocca 1990, ancor valide e spesso disattese dalla scuola, e ispirandoci a diverse suggestioni ed esempi molto interessanti, avanzati da A. Colombo in molti dei suoi contributi, sono state elaborate, per l'area linguistico-letteraria, alcune proposte in vista della articolazione di percorsi flessibili da inserire e scansionare in un progetto curricolare nell'arco del triennio. Nelle proposte, strutturate secondo un principio di gradualità e aperte a modifiche a seconda delle caratteristiche della classe, dell'indirizzo dell'istituto e della scuola, si è tenuto conto di un quadro di riferimento teorico, in parte ripreso dai programmi Brocca, 1990 e soprattutto dai lavori di A. Colombo ( punto b), mediante il quale è stato possibile muoversi con una varietà di approcci, senza alcuna pretesa di

esaustività (il canone è inteso “come campo di scelta”). Riproduciamo una sintesi di questo quadro, i cui elementi (due o più) ricorrono, con curvature diverse, nei vari itinerari di lavoro.

### *Quadro di riferimento*

- a. le categorie relative ai due paradigmi della narrazione e della complessità; di queste ne sono state scelte alcune;
- b. le prospettive specifiche dello studio linguistico-letterario, senza rendere egemone una prospettiva rispetto ad un'altra:
  - la ricostruzione del quadro culturale di un'epoca in termini di “modelli culturali” (semiotica della cultura);
  - la prospettiva della storia delle forme (sistema dei generi, sua evoluzione, “memoria letteraria”);
  - le prospettive psicologiche e biografiche (l'opera come espressione della storia dell'individuo);
  - la prospettiva ermeneutica dell'incontro attraverso il tempo fra le esigenze del lettore di oggi e gli orizzonti culturali del passato;
  - la prospettiva della sociologia letteraria (luoghi di produzione, figura sociale dell'intellettuale, rapporto con le istituzioni e il pubblico);
  - l'analisi dei contenuti e dei temi visti nella loro rilevanza simbolica per l'immaginario collettivo delle diverse epoche;
  - l'analisi formale del testo e delle sue caratteristiche strutturali immanenti (Colombo, 1996: 18);
- c. gli obiettivi specifici di apprendimento della lingua (conoscenze e abilità) e gli obiettivi trasversali alle diverse aree disciplinari.

Una particolare attenzione è dedicata all'accertamento di capacità “consapevoli” di lettura, scrittura, parlato ed ascolto (punto c) che, frequentemente, molti studenti, esclusi i liceali (soprattutto del Classico), dimostrano di non possedere. Molti alunni incontrano difatti, anche nel triennio della scuola superiore, difficoltà a scrivere a livelli differenziati e a leggere/ analizzare i testi, per i quali manifestano, tra l'altro, scarso piacere. Continuare ad educare alla abilità linguistiche (se necessario) in vista della fruizione di ogni tipo di testo, in particolare di quello letterario, è un compito a cui la scuola non può abdicare, anche nel triennio della scuola secondaria superiore.

## 1. Il richiamo alla dimensione linguistica e alla motivazione

### 1.1. *Saper scrivere*

Il richiamo alla dimensione linguistica è spesso considerato superfluo nella scuola superiore, pur verificandosi che molti allievi non possiedano competenze linguistiche adeguate. Saper parlare, leggere e scrivere a più livelli è un diritto inalienabile di ogni cittadino: ogni individuo dovrebbe essere in grado di leggere e scrivere testi di vario tipo, anche se impegnativi sul piano formale e semantico. Questa è una finalità istituzionale della scuola, che non possiamo accantonare.

Scrivere per esempio è un processo complesso che rimette in gioco conoscenze e altre abilità quali il leggere, il parlare e il saper utilizzare tecniche. Per attivarlo bisogna nutrirlo di letture di affinamenti della parola e di integrazioni con la stessa lingua orale; occorre sostenerlo con attività le più varie possibili: pratiche di imitazione, manipolazione, rielaborazione, riscrittura e revisione dei testi che investono a tutto campo la didattica disciplinare. La disposizione a scrivere, sulla quale si appoggia gran parte dell'insegnamento non basta (per molte prove di scrittura non si prevede una preparazione specifica, neanche talvolta per l'esame di stato); come non basta limitarsi a proporre un'ampia, seppur interessante rosa di letture, affiancate essenzialmente da procedure tecniche, che tra l'altro si acquisiscono meglio leggendo e producendo personalmente. La scrittura si apprende e richiede delle vere e proprie forme di apprendistato, che durano nel tempo. Persino chi ha talento non impara in fretta l'arte del saper scrivere, anch'egli sperimenta che il più delle volte la scrittura è conquista, conquista vitale e sofferta. Inoltre il piacere di scrivere è legato al piacere di esprimersi e comunicare (informazioni, emozioni, convinzioni, seduzioni) ed esso si coltiva. Se ci chiediamo perché si scrive le risposte possono essere tante: si scrive per ragionare e fissare conoscenze, ma anche per guardare il mondo o porsi in rapporto con gli altri; si scrive per sfogarsi e liberarsi dal dolore oppure per fermare il tempo e ricordare; si scrive per necessità o per puro divertimento. Scrivere, osserva D. Maraini, significa innanzitutto dare un nome alle cose, e ciò ci forza a scendere nel profondo della realtà per poi uscirne, attribuendole qualcosa di nostro. Si tratta di un vero e proprio "sentimento per la vita, che nasce dal ricorso alla scrittura, vista come un atto creativo, come un qualcosa che ci consente di dare forma all'informe, sia esso privato e intimo o pubblico" (Maraini, 2000: 55, 56).

Fondamentale diventa dunque offrire all'allievo occasioni frequenti di questo tipo, proponendogli incontri differiti, che avvengono in profondità; e questi ultimi sono tanto più felici quanto più l'alunno sviluppa capacità di scrittura che mostrano uno stile personale, capace di comunicare le proprie emozioni estetiche ed etiche. Uno stile personale sostenuto da letture "colte", che gli facciano acquisire consapevolezza dell'artificio della scrittura. In letteratura, e non solo in letteratura, non esistono spontaneismi e improvvisazioni: la scrittura è artificio, studio e applicazione.

### 1.2. *Saper leggere e comunicare oralmente*

La scrittura è inscindibile dunque dalla lettura; anzi si nutre di testi e di letture. Ogni talento si affina con la lettura, come è dalla lettura che viene la conoscenza. Ed è soprattutto leggendo che si acquisiscono capacità scritte e si familiarizza con le tecniche della narrazione. "Quando si insegna a scrivere non si può prescindere dalla lettura: leggere e scrivere sono due attività gemelle, il cui legame è quasi indissolubile ( Maraini, 2000: ). Ma nello scrivere è rilevante anche la capacità affabulatoria, il saper narrare oralmente; abilità che si possono trasformare in scrittura e giocare un ruolo importante soprattutto nella scrittura comunicativa pur rimarcandone la profonda diversità (La Capria, 2000: 147), In effetti il linguaggio preso dalla vita quotidiana può tradursi in scrittura, in una scrittura che "mima l'oralità, come la danza mima i movimenti naturali del corpo che sia umano o animale", una scrittura rielaborata, non semplicemente trascritta, ricostruita per riprodurre il ritmo del parlato, su cui la scuola non lavora frequentemente. In questo caso siamo al massimo dell'artificio per riprodurre il massimo di naturalezza. Un'operazione questa che richiede una ricerca sul linguaggio, sull'italiano parlato che esiste e che si può inserire nell'italiano letterario. C. Convito lo chiama "italiano integrato, nel senso che bisogna integrare l'italiano corrente, colloquiale che oggi esiste ed è una lingua standard vera e propria, fatta di tic, manie e vari gerghi settoriali, con una struttura sintattica, un'elaborazione della frase che viene dall'italiano letterario. In questo modo diventa lingua viva" (Convito, 2000: 62). Ma quest' opportunità è spesso impraticabile, poiché non si sempre si persegue una didattica dell'oralità. In sintesi il mancato sviluppo delle abilità linguistiche rischia di vanificare qualsiasi lavoro sulla letteratura lingua e sulla stessa lingua.

### 1.3. *Motivare*

Naturalmente sullo sfondo resta la motivazione, che è in grado di creare condizioni stimolanti e suggestive tali da risvegliare i sensi e sprigionare energie immaginative. Una motivazione soprattutto *interna*, che nasce dal di dentro e che porta a far vivere, desiderare e a conoscere l'urgenza del leggere e dello scrivere (come se il cuore si incidesse sulla pagina), spingendo lo studente a esplorare tematiche con modalità di approccio *efficaci e trainanti*. Si tratta di una motivazione *profonda*, non semplicemente indotta dall'insegnante, che può condurre lo studente a scrivere con "gli occhi, le mani, gli orecchi e il naso", impegnandolo a "ingaggiare quella lotta corpo a corpo con la parola"; uno stimolo forte questo per leggere e scrivere, per riscrivere e lavorare sulle parole, ritrovandone la forza e la fisicità.

Nel campo dell'insegnamento tocca a noi escogitare alternative e soluzioni, rendendo creative le nostre scelte, in vista di incontri "alti" con la cultura letteraria.

## **Narrazione e complessità nelle differenti prospettive culturali**

Nell'articolare le nostre proposte<sup>9</sup> abbiamo cercato, pur con non poca difficoltà, di tener conto anche di questi aspetti oltre a quelli implicati nel Progetto, che si è rivelato in piena sintonia con la complessità. Ci siamo ad esempio preoccupati di individuare alcuni significativi temi di vita, che si prestassero ad essere sviluppati nei differenti lavori (di ambiti diversi), offrendoci spunti di contatto e di dialogo tra saperi. Temi soprattutto vicini alle differenti soggettività e calati in contesti esistenziali, ma anche persistenti nel tempo, tali da offrire un *excursus* nella letteratura e negli altri campi del sapere. Alcuni di questi appaiono legati soprattutto al narrare il grande universo della vita, identificandosi in situazioni ed ambienti diversi, i quali, a loro volta, si articolano in altri piccoli universi; ciascuno autonomo e messo in moto da meccanismi propri, ma tutti motivati dallo stesso intento e convergenti verso lo stesso fine: farsi materia di racconto nel raccontare sé e l'altro, in forma gioiosa o tragica, non letteraria e letteraria. I racconti prodotti dagli studenti sono poi stati confrontati con opere di taglio diverso e di genere differente, appartenenti ad epoche, culture e civiltà distanti, se non contrastanti tra loro (Primo percorso: *Quadri di vita. Istruzioni per l'uso*. Tre itinerari: *L'adulterio femminile. Il viaggio, Spazi reali e utopici*. Terzo percorso: *I fili delle marionette. Io rido, tu ridi, noi ridiamo*. Repertori comici ed umoristici, antichi e moderni).

Altre tematiche invece hanno teso ad esplorare eventi o vicende della storia/ storie, spingendoci nella memoria storica o privata: nel mondo antico e moderno (Secondo percorso, *Memorie*. Itinerario 2: *Così è nata la pace nei tempi più bui. Vanità e solitudine del potere*.) o in quelle generazioni che, nel passato, si sono moltiplicate e rappresentano la "folla anonima che abita in ognuno di noi" (Secondo percorso, *Specchi del tempo*. Itinerario 1: *I labirinti della memoria. Archivi di storie private e pubbliche*. Autobiografia, corrispondenza, diari, memorie). Rispetto a quest'ultimo itinerario si è trattato di disegnare, a grandi linee, l'intricata rete dei nostri vissuti esterni ed interni, che si sono susseguiti nel tempo, cercando, al contempo, di restituire la parola a figure significative, a episodi e fatti o emozioni che hanno abitato in noi. In questo viaggio di ricerca dell'*io* e dell'*altro*, il cui baricentro è stato il tentativo di inventare mondi reali e irreali, che accolgono identità multiple, presenti/ assenti in ognuno di noi, *qui* e *altrove* ci siamo fatti guidare da metodologie e prospettive adottate da scrittori e artisti noti, rendendo così più fecondi gli incontri con determinati autori. Di questi metodi ameni e strutturati, aperti e coerenti, sono stati presi a prestito alcune idee vitali per il nostro cammino di sperimentazione.

Quest'orientamento, di tipo tematico, attraversato da alcune delle categorie indicate (immaginario, memoria privata e storica, soggettività e intersoggettività, relatività/ "dubbio", "mutamento"/, spazio), è stato arricchito, con accentuazioni variegata e a seconda dei diversi percorsi, di altre prospettive, quali quelle indicate nel quadro di riferimento (la ricostruzione storico- culturale dell'epoca e dei testi trattati; lo studio delle forme e dei generi o l'analisi dei contenuti e dei temi visti nella loro rilevanza simbolica per l'immaginario collettivo di quella determinata epoca). La prospettiva psicologica e biografica ha

caratterizzato più alcuni percorsi di altri (l'opera come espressione della storia dell'individuo), mentre quella ermeneutica, relativa all'incontro attraverso il tempo fra le esigenze del lettore di oggi e gli orizzonti culturali del passato è stata sempre presente. Come è stata sempre privilegiata, nell'organizzazione dei singoli lavori, la dimensione del pluralismo e dell'incrocio dei metodi e delle letture possibili .

Talvolta è stata adottata come macchina narrativa lo spazio; uno spazio narratore ora concreto, materiale, fortemente evocativo (visita ad un palazzo, castello, villa, giardino, parco, città o osservazione e ricerca sul proprio *habitat* e sul tipo di popolazione), altre volte invece spazio utopico/infinito, legato a nuove concezioni dell'universo; oppure ci si è limitati soltanto ad uno spazio "interiore" finalizzato a raccontare luoghi (ideali ed immaginari), carichi di storia, di arte, di idee ed eventi, da rivivere e da approfondire su piani culturali differenziati. Di questi percorsi ne forniamo, per motivi di spazio, alcuni flash.

## Conoscere e narrare attraverso mondi *plurali*, *Percorsi e sperimentazioni*

### PRIMO PERCORSO

#### **Quadri di vita. Istruzioni per l'uso**

In questo percorso, costituito da una serie di itinerari "narrativi", ci siamo ispirati a modelli formali e visioni culturali presenti in molti scrittori del Novecento francese, privilegiando in particolare G. Perec, autore francese vicino al gruppo degli scrittori del *Nouveau Roman* che ha aderito all'OuLiPo<sup>10</sup> (*Ouvroir de littérature potentielle*) e che, come Queneau, si è interessato al problema del linguaggio. Nel 1978 scrive *La vie, mode d'emploi*, un lungo romanzo centrato sulla vita di uno stabile e i suoi abitanti, attraverso il quale traccia una specie di quadro antropologico dell'uomo di oggi (700 pagine). Conservando una forma semplice l'autore gioca con le parole e, senza esprimere un giudizio, concentra la propria attenzione sulla società dei consumi, della quale svela, con venature caricaturali, condizionamenti e vincoli. Il romanzo formato da tanti *puzzle*, sapientemente accostati e messi insieme si dà da determinarne la struttura (l'arte del *puzzle*) offre un incastro di storie: storie di generi differenti (racconti polizieschi, favole, cataloghi) che raccontano la vita di un grande edificio parigino, mostrando il sapere enciclopedico dell'artista. La struttura del romanzo che ricalca la pianta dello stabile, comprende 100 capitoli, ognuno dei quali rappresenta una stanza dell'edificio o un episodio di vissuto dai suoi abitanti. L'azione si svolge tutta nel caseggiato parigino (cinque piani) di cui, nei diversi appartamenti, si enumerano mobili e suppellettili; si narrano passaggi di proprietà, le vite degli abitanti, nonché quelle di ascendenti e discendenti. Lo schema dell'edificio si

---

<sup>9</sup> Alcune di queste sono state sperimentate dai corsisti del Progetto Trasversalia; altre invece, sperimentate in altre sedi, saranno oggetto di una sperimentazione futura

presenta come una specie di scacchiera, in cui lo scrittore passa da una casella all'altra (stanza, capitolo) secondo un certo ordine che gli consente di toccare in successione le altre caselle.

Riportiamo la pianta dell' *Immeuble* del romanzo di Perec.

Seguendo questa traccia e adattandola alle nostre esigenze, è possibile sperimentare la costruzione di una grande macchina narrativa, che, utilizzando un *Immeuble* o tanti *Immeubles*, reali o fittizi, privati o pubblici, faccia rivivere le storie di oggi e di ieri. In questo contesto, l'invito al gioco, di cui si concordano alcune regole, si rivela fondamentale per creare un terreno di intesa tra il lettore e la scrittura.

Riprendendo la tecnica del *puzzle* (modello formale di Perec), dove "ogni elemento è parte integrante del mosaico narrativo, cioè di un impianto di insieme dal taglio aleatorio e leggero", abbiamo assunto l' *Immeuble* scelto dagli studenti come narratore di storie di fatti, eventi o di vite, i cui intrecci, combinandosi e intersecandosi tra loro, hanno rappresentato l'ossatura dei nostri racconti. Pur limitandoci ad alcuni ambienti (stanze n°) si è fatto corrispondere a questi un episodio di vita e lo sviluppo di tematiche significative (archetipi universali, problemi/ temi/ categorie cosmologiche<sup>11</sup>), che attraversano società moderne e antiche, toccandone alcuni aspetti (valori e disvalori; pregiudizi e stereotipi, etc.).

I racconti degli studenti, scaturiti dal loro mondo immaginario e dal loro vissuto individuale, sono stati arricchiti da letture e riscritture personali per poi concentrarsi su qualche tematica già da loro "narrata" (ad esempio l'adulterio, il viaggio) attraverso una rosa di letture di testi d'autore, appartenenti ad epoche e generi letterari diversi, sì da scoprire meglio i giochi del racconto, ma soprattutto per conoscere ed approfondire le implicazioni storico-culturali, valorizzandone i molteplici significati (etico-politico, psicologico, antropologico, etc.). Il filone tematico si è rivelato di grande aiuto per rileggere la storia e attualizzare problemi e autori che, e essendo ricondotti a una dimensione che attraversa la storia, evidenziano la continuità della condizione umana in quanto tale (Luperini, Castaldi, Marchiani, 1998: 8).

Una volta costruiti i nostri *puzzle* narrativi (capitoli) (narrazioni di storie/fatti/ eventi accaduti nei diversi appartamenti o stanze del nostro *Immeuble*) possiamo metterli in relazione, creando agganci ed intrecci con altri spunti narrativi e occasioni conoscitive significative (Ad esempio la trattazione del tema dell'adulterio può allargarsi al confronto tra usi e costumi con civiltà diverse, quali l'Occidente e l'Oriente, preparando il terreno per un altro itinerario tematico: *L'altro*).

Si arriva così ad avere a disposizione un ricco materiale che, pezzo per pezzo, possiamo riordinare e rimettere insieme per completare il gioco dei *puzzle*. Questa procedura è particolarmente utile per chi è interessato, a scrivere, seppur artigianalmente, il proprio "romanzo".

---

<sup>10</sup> *Opificio di letteratura potenziale*, fondata da F. Le Lionnais 19 dicembre 1960 con lo scopo di ricercare forme e strutture nuove e determinare un vero e proprio arsenale poetico e narrativo, nel quale poter scegliere, manipolando i testi.

<sup>11</sup> Ad esempio: amore e odio, onore e disonore, perdono e vendetta, vita e morte, guerra e pace/ adulterio, crimine, fanatismo, l'*altro*/ tempo e spazio, etc.

Limitandoci a qualche esempio<sup>12</sup>, relativo all'Itinerario 1 (*L'adulterio femminile*, Il FASE), sono stati proposti tre autori canonici quali il Boccaccio, Flaubert, Tolstoj (novelle del *Decameron*, brani ricavati da *Madame Bovary* e da *Anna Karenina*). L'intento è stato quello di storicizzare da un lato il tema, affrontandolo da angolature diverse (antropologico-sociali/apertura ad altri ambiti disciplinari), nel nostro caso attraverso lo studio di questi tre diversi autori (opere, stili) e dei loro contesti di appartenenza (XIV/XIX sec.), senza scartare l'esame dei generi (novella e romanzo); dall'altro si è inteso rivisitare con l'occhio della cultura di *ieri* tematiche di forte "attualità", che ci hanno condotto a discutere su altre problematiche quali il matrimonio, l'amore, la malmaritata, la donna, la felicità, etc.. Per alcuni di questi temi, in parte toccati dalle narrazioni degli studenti, si è mostrato interesse ad approfondirne alcuni tratti significativi, in relazione soprattutto con altre civiltà (occidentali ed orientali). Questo tipo di approfondimento (rinviato all'anno successivo) avrebbe consentito di passare ad un'altra casella/*puzzle narrativo* (lo straniero, la guerra, il fanatismo, etc.). da collegare ad altri ambiti disciplinari. Nelle modalità del racconto avremmo potuto ispirarci ad una varietà di forme narrative, sperimentate da noti scrittori, adottando ad esempio il modello epistolare (Montesquieu, *Lettres Persanes*) che, per le sue caratteristiche (immediatezza e soggettività), rende più *leggera* la trattazione di aspetti impegnativi, come quelli legati alle diversità culturali. Un filone questo fortemente pregnante sul piano educativo, in quanto, tramite la conoscenza e la scoperta dell'*alterità*, ci permetterebbe di allargare gli orizzonti culturali degli studenti, superando alcuni stereotipi culturali e pregiudizi talvolta in loro presenti, col fine ultimo di creare terreni fecondi per nuove compenetrazioni culturali.

Se diamo uno sguardo alla letteratura e all'immaginario storico-letterario il *diverso* è concepito come qualcosa in "mutamento" a seconda delle epoche, delle opere e dei differenti approcci e prospettive che lo hanno trattato (racconti di viaggio, creazioni romanzesche e riflessioni filosofiche). Lo vediamo inteso o come sogno misterioso ed esotico, pittoresco e sensuale o come orizzonte onirico od oggetto di conoscenza<sup>13</sup>. Esplorarlo in una simile prospettiva e in un'ottica comparatista e interculturale conduce lo studente a ragionare, con maggiore cognizione di causa, intorno ad alcuni nodi problematici legati alla differenza e alla convivenza con altre etnie, oltre che a farlo riflettere sulla necessità di valorizzare tutti quegli sforzi che le donne e gli uomini di tutte le latitudini hanno fatto e fanno per capirsi e conoscersi.

---

<sup>12</sup> Tre sono gli itinerari previsti: *L'adulterio femminile* (It.1); *Il viaggio* (It.2); *Spazi reali e utopici* (It.3). Ogni itinerario è preceduto da una fase comune, di avvio allo sviluppo della tematica scelta (racconti degli studenti, attività linguistiche, etc), I FASE.

<sup>13</sup> A tal proposito suggeriamo alcuni testi interessanti: 1. *Il Milione* di Marco Polo nel quale si ritrovano aspetti diversi delle civiltà e mentalità occidentali, quello pratico, concreto, realistico, mercantile dell'autore, che intende conoscere, misurare, valutare e quello fantastico, di un autore di romanzi cavallereschi come Rustichello da Pisa, incline alla mitizzazione e al sogno; 2. l' 'orientalismo da Coleridge a Calvino in Luperini, Castaldi Marchiani, Marchese, cit.; 3. il mito del "bon sauvage" nei racconti di viaggio, ripreso da Montagne negli *Essais*; 4. *Les Désenchantées* di Pierre Loti, in cui i costumi e gli ambienti descritti evocano ancora un Oriente fantasmatico e ornamentale, nonostante il proposito dell'autore di mettersi al servizio dell'emancipazione della donna turca; 5. *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* di Michel Tournier che suggerisce il ribaltamento dei ruoli tra l'Occidente e il "bon sauvage"; 6. *La vie devant soi* di Emile Ajar in cui l'autore sceglie il tono umoristico per raccontare la miseria e la emarginazione delle *banlieues* parigine, dove coabitano gruppi differenti per lingua, religione e costumi; 7. *Shérazade* di Leila Sebbar, immigrata magrebina, di seconda generazione, eroina del romanzo; 8. *Il razzismo spiegato a mia figlia* di Tahar Ben Jelloun.



Riguardo all'itinerario 2, *Il viaggio* (Lingua e letteratura tedesca), la attività sono scaturite, oltre che dalle narrazioni personali anche dalle esperienze di viaggio effettuate dagli studenti, essendo prevista dall'indirizzo di studio dell'Istituto la progettazione di itinerari di viaggio (parte integrante della materia Discipline turistico-aziendali). Al contempo è stata operata, attraverso esempi della letteratura di viaggio e l'analisi dei testi e delle loro prospettive letterarie, una riflessione più approfondita e meno schematica dell'esperienza. L'approfondimento del tema è sfociato talvolta in approfondimenti introspettivi e in considerazioni del viaggio in senso lato; come viaggio interiore, metafisico, come ricerca dell'assoluto al di là della natura illusoria del mondo fenomenico o come crisi esistenziale profonda dell'intellettuale borghese con sradicamento dalle comuni regole sociali.

Riguardo a questo percorso riproduciamo alcuni segmenti dei tre itinerari, preceduti tutti da spunti operativi comuni (*incipit*, I FASE), relativi all'avvio delle attività nello specifico itinerario. L'obiettivo è stato quello di evidenziare l'orientamento adottato (approccio costruttivo e partecipativo). E' ben noto che la partenza di ogni lavoro didattico, come del resto l'inizio di ogni storia, è fondamentale per la riuscita di qualsiasi lavoro. Un lavoro che, per la scuola, ha sempre il suo baricentro nello studente.

La procedura indicata nei tre itinerari è trasferibile anche in altri filoni tematici.

#### SPUNTI OPERATIVI

##### I FASE comune a tutti gli itinerari

###### *Incipit*

*Disciplina: Lingua e  
letteratura italiana  
Classe III. Durata: 15  
gg. a casa; in classe  
15 h*

##### 1. *Ricerca e documentazione*

###### *Obiettivi*

Sviluppare capacità di osservazione  
Acquisire atteggiamenti esplorativi  
Raccogliere e rielaborare dati  
Fissare le acquisizioni attraverso un'organizzazione personale  
Mettere in relazione le conoscenze  
Sviluppare capacità immaginative  
Comunicare in forma strutturata percezioni, sensazioni, ricordi

Si invitano gli studenti ad osservare e a ricostruire, per un periodo limitato (15 giorni), l'ambiente in cui abitano (condominio, villetta etc.), prestando attenzione alla pianta e alle caratteristiche del loro *Immeuble* (atrio, rampa di scale, ascensore, alloggi, stanze, camere di servizio), al tipo di abitanti e alla vita che,

secondo loro, questi conducono (personaggi presenti e assenti/ ritratti, biografie, animali, etc.). Durante il periodo di osservazione e di ricostruzione di ambienti si suggerisce di:

- documentare la struttura del caseggiato con disegni, pianta, foto personali;
- annotare quanto osservato in un diario di bordo. Cosa hanno notato, visto, udito, percepito, raccolto (comportamenti, abitudini, segni particolari, rumori / spostamento di mobili, sedie, poltrone; palla sul muro; grida e rimproveri, voci, canzoni ad alto volume etc.);
- rilevare e approfondire (laddove possibile) elementi conoscitivi degli abitanti dell'*Immeuble*;
- concentrarsi su alcuni appartamenti, personaggi, fatti, problemi/ tematiche;
- animare il palazzo, scegliendo uno o più eventi.

Utilizzando i dati/ documenti raccolti e riprendendo le annotazioni / "scritture" dai diari di bordo, gli studenti iniziano a scrivere in maniera sommaria, ad esempio:

*"Oggi, 13 settembre ho incontrato la signora del secondo piano col cagnolino. Era tutta vestita di blu e come al solito era di fretta. Il suo barboncino continuava ad abbaiare, sempre così diffidente e sospettoso... E' strana questa signora in blu!. A stento ti saluta e non ti guarda mai negli occhi!"*

*"Al terzo piano sono arrivati i nuovi inquilini: sono stranieri. Lei porta il velo, lui è serio, ha lo sguardo severo... Lei è discreta, uno sguardo intenso, sembra triste.."*

*"I signori del quinto piano sono rientrati tardi l'altra notte. Parlavano concitati e sottovoce. Non volevano farsi sentire .....Il giorno dopo ho notato nel loro appartamento un via vai di gente, c'era anche la portiera..."*

*"La signora accanto è uscita anche oggi con suo marito, alle quattro e mezza. Vanno a fare la passeggiata quotidiana. "Mio marito ha bisogno di camminare", dice immancabilmente...Sono pensionati, lui è acciaccato e sono quasi sempre soli".*

*"L'ho incontrata in ascensore, era stupenda! Non mi ha neanche guardato. E'uscita velocemente e in silenzio a quel maledetto piano! Qualcuno l'aspettava..."*

*"Ecco la famigliola al completo: tre bambini, i genitori, i nonni e il cane. Vivono in quattro stanze, al primo piano; non si sentono mai! Invece la coppia che vive sullo stesso pianerottolo... sempre a litigare. Il marito è geloso....".*

*“Dimenticavo l’artista del quarto piano, estroso e appariscente, ma riservato e geniale! Tutto il contrario del suo vicino così ingombrante... è un fanatico. L’altra sera mi raccontò mio padre che alla riunione di condominio.....”*

*“Ecco il signore della mansarda, ha con sé due grandi valige. Sta rientrando da un altro viaggio. E’ pallido, scostante, frettoloso; quando invece è sempre così gentile..*

*“Ogni notte non riesco a chiudere occhio”, diceva, in ascensore, la signora Lavinia al Dottor Armitage suo vicino. Dal piano di sopra provengono rumori strani: latrati, urla, un susseguirsi di lamenti, come se qualcuno si contorceva spasmodicamente.... Ad un tratto tutto cessa... poi sento nell’aria un fetore insopportabile.... Il Dottor Armitage l’ascoltava pazientemente....*

## 2. *Presentazione del lavoro svolto a casa*

### *Obiettivi*

Utilizzare un lessico preciso, riferito a luoghi, personaggi, oggetti, sensazioni  
Ragionare e formalizzare alcuni usi linguistici  
Redigere una scaletta  
Riformulare un testo in maniera organica  
Saper comunicare in forma strutturata le proprie emozioni  
Mettere a punto alcune caratteristiche del parlato espositivo

Si organizza la classe per far esporre agli studenti i contenuti dei loro racconti (immaginari e non). Le modalità di presentazione sono scelte dagli alunni e preparate a casa (monologo pianificato; dialogo immaginario su...; esposizione in coppia se si riscontrano tipologie comuni; lettura e consegna di scalette ai compagni su alcuni eventi da presentare; caratterizzazioni salienti di fatti con schede riassuntive, etc.).

## 3. *Individuazione del tema*

### *Obiettivi*

Riconoscere negli aspetti di attualità tematiche culturali del passato  
Riconoscere tematiche comuni a testi letterari d’invenzione e saggistici o documentari

Si passa poi all’individuazione degli eventi/problemi/temi più significativi, scaturiti dalla presentazione dei lavori. La significatività viene rilevata dagli studenti, a seconda dei loro prodotti, ma anche dall’insegnante, in relazione alla quantità di opere che si sono ispirate alle tematiche indicate e alla qualità degli autori. Si delineano così varie opzioni (l’adulterio femminile, il matrimonio, la malmaritata, l’amore, il crimine, un incidente fatale, il viaggio, la stanza stregata, l’orrore del piano di sotto, lo straniero, il velo svelato, spazi reali ed utopici, etc.), sulle quali viene operata una scelta condivisa (l’adulterio femminile, il viaggio, spazi reali e utopici), ma queste possono variare, a seconda delle produzioni degli studenti e degli obiettivi fissati.

#### 4. *Sviluppo del tema e riscrittura delle storie*

##### *Obiettivi*

Riconoscere la continuità di elementi tematici attraverso il tempo (memoria culturale) e la persistenza di elementi tematici antichi in prodotti della cultura (anche di massa) attuale

Correlare diversi ambiti di produzione artistica e culturale

Storicizzare il tema: comprenderne la funzione nell'immaginario collettivo e nei modelli culturali di un'epoca

Al seguito delle scelte effettuate e partendo dalle documentazioni, personali o dei compagni, gli studenti approfondiscono la tematica, mediante la lettura personale di brani di testi e riscrivono la storia che verrà letta, discussa, confrontata con altre.

All'invenzione di storie degli studenti, sul tema prescelto, seguono quelle firmate da penne d'autore, completate dal lavoro precedentemente indicato (espansioni ed approfondimenti disciplinari/transdisciplinari, inquadramento storico, studio dei generi, etc.).

#### II FASE

Dalla I FASE, comune a tutti gli itinerari, si passa quindi all'analisi dei testi e ai contesti storico-culturali di riferimento. Riportiamo:

- una scheda di lavoro che contiene sia le categorie ricorrenti in ogni itinerario che gli eventuali ambiti disciplinari di approfondimento;
- alcuni flash delle attività svolte nei tre Itinerari (*L'adulterio femminile, Il viaggio e Spazi reali e utopici*).

#### *Scheda di lavoro*

Categorie ricorrenti nei diversi itinerari:

- l'ideazione creativa che affina lo spirito divergente e creativo potenziando l'immaginazione (l'immaginario);
- la memoria individuale, collettiva, storico- scientifica (la storicità);
- il linguaggio e la ricerca di nuove forme di relazione attraverso il linguaggio;
- la soggettività e l'intersoggettività ("l'esistenza in ogni soggetto di *io successivi, io paralleli* in tensione tra loro, ma complementari ovvero dialettici", l'apertura all'altro e alla diversità antropologico- sociale, cognitiva, psicologica, scientifica);
- la relatività (l'educazione al dubbio, al cambiamento, al pluralismo, "nell'incertezza e nella relazione con..", la stereotipia, il pregiudizio);
- lo spazio e il tempo.

Ambiti disciplinari che si prestano ad approfondimenti delle implicazioni storico-culturali e dei molteplici significati (etico-politico, psicologico, antropologico, storico, etc.) racchiusi nelle diverse tematiche:

- Lingua e Letteratura Straniera;
- Storia;
- Disegno e Storia dell'Arte;
- Filosofia;
- Scienze.

#### ITINERARIO 1

##### *L'adulterio femminile*

*Disciplina: Lingua e letteratura italiana Classi III. Liceo Scientifico.*

*Durata: 20h*

##### *Obiettivi*

acquisire atteggiamenti di ricerca

sviluppare capacità di osservazione e di lettura dell'ambiente circostante

mettere in rapporto le proprie esperienze, la propria sensibilità e conoscenze con una varietà di *contesti e testi*

condurre una lettura diretta del testo, dei fenomeni e processi culturali come prima forma di interpretazione del suo significato

collocare il testo e i differenti fenomeni in un quadro di confronti e relazioni culturali

riconoscere i caratteri del linguaggio dei vari saperi

conoscere e utilizzare i metodi e gli strumenti fondamentali per interpretare i vari saperi

*Stanza n°.....*

##### Madonna Filippa

*Madonna Filippa dal marito con un suo amante trovata, chiamata a giudizio, con una pronta e piacevol risposta sé libera e fa lo statuto modificare*

Novella settima, sesta giornata (dedicata ai motti di spirito e argute risposte)  
*Decameron, G. Boccaccio*

- La narrazione inizia in uno spazio evocativo, carico di storia e di arte, quale ad esempio, il Palazzo Pretorio di Certaldo (visita guidata). Durante la visita è possibile effettuare anche una ricognizione storico-artistica del Palazzo da approfondire poi negli specifici campi disciplinari (storico-artistico).

- Una volta visitato il Palazzo e dopo aver visionato la pianta o il grafico dello spaccato del Palazzo <sup>14</sup> si sceglie la stanza (spazio narratore), motivando la scelta (la camera dei forestieri/ l'alloggio privato del vicario). Si prova a descrivere la stanza<sup>15</sup>, animandola con osservazioni e particolari anche non presenti.

Si crea così un'atmosfera accattivante ed immaginaria che prepara al racconto....

*Il gran salone... secondo piano.*

*La prima delle stanze affacciate sul .... e alla quale fanno seguito..... una biblioteca, un salottino e una sala da pranzo. I tappeti sono arrotolati, evidenziando un prezioso pavimento di legno. Quasi tutti i mobili sono stati tolti, restano solo quattro sedie di legno dallo schienale decorato con scene raffiguranti la guerra. Non ci sono quadri alle pareti, facendo esse stesse, con le porte ornamento; sono rivestite di una tela dipinta, un panorama sontuoso, in cui certi effetti a inganno fanno pensare a una copia eseguita apposta per questa stanza sulla base di certo cartoni presumibilmente più antichi.*

*E' in questa stanza che circa sette secoli fa si riuniva l'allegra brigata per raccontare storie argute...  
Tocca a.....*

Si forniscono alcuni elementi della storia:

*...Madonna Filippa, donna di spirito, astuta e abile nel parlare e nel rispondere, difese le proprie azioni sì che "il crudele statuto" che prevedeva che.....venne modificato...*

*("lasciarono che egli s'intendesse solamente per quelle donne le quali per denari a' lor mariti facesser fallo).*

*Grazie alla sua audacia mise a tacere i "potenti", uscendo dalla propria condizione di inferiorità....  
femminile....*

- Si passa alla lettura della novella

## VII

"Già si tacea la Fiammetta e ciascun rideva ancora del nuovo argomento della Scalza usato a nobilitare sopra ogni altro i Baronci, quando la reina ingiunse a Filostrato che novellasse; ed egli a dir cominciò:

<sup>14</sup> Vedi in appendice il grafico di uno spaccato di Palazzo Pretorio a Certaldo.

<sup>15</sup> La breve descrizione che segue è stata in parte ripresa dal romanzo di Perc.

Valorose donne, bella cosa è in ogni parte saper ben parlare, ma io la reputo bellissima, quivi saperlo fare dove la necessità il richiede : il che sì ben seppe fare una gentil donna della quale intendo di ragionarvi, che non solamente festa e rido porse agli uditori, ma sé de' lacci di vituperosa morte disviluppò, come voi udirete.

Nella terra di Prato fu già uno statuto, nel vero non men biasimevole che aspro, il quale senza niuna distinzione far, comandava che così fosse arsa quella donna che dal marito fosse con alcun suo amante trovata in adulterio, come quella che per denari con qualunque altro uomo stata trovata fosse. E durante questo statuto, avvenne che una gentil donna e bella ed oltre ad ogni altra innamorata, il cui nome fu madonna Filippa, fu trovata nella sua propria camera una notte da Rinaldo de' Pugliesi suo marito nelle braccia di Lazzarino de' Guazzagliotri, nobile giovane e bello di quella terra, il quale ella quanto se medesima amava;"....

- Si lavora sul testo e si leggono altre novelle del *Decameron*, focalizzando l'attenzione sugli aspetti significativi dell'opera (caratteristiche stilistiche e formali, strategie narrative, sfondo storico-culturale, tratti di costume, figura femminile, norme giuridiche, etc.).

-

*Discipline coinvolte:*

- Disegno e storia dell'arte
- Storia
- Lingua e Letteratura straniera

*Stanza n°...*

I giovedì a Rouen

*Il giorno fissato era il giovedì. Si alzava e si vestiva silenziosamente per non svegliare Charles, che le avrebbe fatto delle osservazioni vedendola prepararsi troppo presto. Poi cominciava ad andare su e giù; si metteva alla finestra e contemplava la piazza. Le prime luci del mattino si diffondevano sotto i portici del mercato, e la casa del farmacista, con le imposte chiuse, lasciava intravedere nel colore pallido dell'aurora le maiuscole dell'insegna. Quando la pendola segnava le sette e un quarto se ne andava al Lion d'or.....*

*Madame Bovary* (III, 5)

G. Flaubert

- Per introdurre al tema si ricercano e si leggono alcuni titoli ed articoli di cronaca nera che esponano un fatto simile a quello raccontato da G. Flaubert nel suo romanzo: *suicidio di una giovane donna...../*

*giovane donna sposata ad un medico compie un tragico gesto etc....* In tal modo si segue la metodologia dell'autore che, per scrivere il suo romanzo, è partito proprio da un fatto di cronaca, avendo anche l'occasione di lavorare sul giornale a più livelli (comprensione e produzione testuale, passaggio da questo tipo di testo a quello letterario/ operazioni di transcodifica, etc.).

- Si distribuiscono dipinti/immagini di figure femminili (Monet, Renoir, etc.) per sollecitare ed alimentare l'immaginario giovanile e favorendone la produzione personale tramite la messa in relazione tra il personaggio illustrato nell'articolo di giornale e quello rappresentato o fantasticato nel dipinto/immagine dall'artista (pittore/ fotografo). Si analizza il testo pittorico/ fotografico e se ne decodifica il linguaggio, invitando gli studenti a rappresentarlo in un testo personale (approfondimento: Disegno e storia dell'arte. Linguaggio fotografico).
- Dopo che gli studenti si sono formati una loro idea della protagonista di questo romanzo, si passa a narrare la vita di *Madame Bovary*, seguendo una tecnica particolarmente efficace dal punto di vista motivazionale, quella della retrospettiva. Forniamo a tal proposito alcuni esempi filmici esplicativi (approfondimento: Il linguaggio filmico).

Partendo quindi a ritroso (dalla fine del romanzo) si comincia a raccontare la tragica sorte di Emma.

*Nella camera.... sul comodino c'è una lampada antica.... Quattro fotografie (quattro momenti cruciali ed evocativi della sua esistenza).....*

.

*La camera è perfettamente in ordine, come se il suo abitante dovesse...*

*Questa camera, luogo dei sogni di Emma, dei suoi grandi e impossibili amori, delle sue passioni incandescenti e segrete, delle sue terribili illusioni.... oggi è "morta". In essa riecheggiano ancora le grida di dolore del marito Charles: "Salvatela! Salvatela!". Singhiozzante, con la testa appoggiata sul suo cuscino Charles implorava: Rispondi., rispondi., Emma. Perché.. "perché... chi ti ha obbligata?.. non eri felice. E' colpa mia...*

*... ho fatto tutto ciò che ho potuto". ... Tutto era ormai finito..*

.

*Non sono lontani i giorni in cui tutti i giovedì Emma si preparava per recarsi a Rouen dal suo amante Léon.....*

"L'*Hirondelle* partiva al piccolo trotto e, per i primi tre quarti di lega, si fermava di tanto in tanto per raccogliere viaggiatori che la aspettavano in piedi, a bordo strada, davanti al cancelletto delle corti. Molti che avevano preavvisato il giorno prima si facevano attendere; qualcuno persino se ne stava



ancora a letto in casa.....Ma poi i quattro sedili si riempivano, la carrozza andava, i meleti in filare si succedevano; e la strada, fra due lunghi fossati colmi d'acqua gialla, continuava a restringersi verso l'orizzonte. Emma la conosceva metro per metro; sapeva che dopo quel pascolo veniva un palo, poi un olmo, un fienile o la capanna di un cantoniere; qualche volta anzi, per farsi una sorpresa, chiudeva gli occhi. Ma non perdeva mai la cognizione precisa della distanza da percorrere.

Finalmente si avvicinavano le case in mattoni, il suolo rimbombava sotto le ruote, l'*Hirondelle* scivolava fra i giardini in cui si intravedevano, attraverso un graticcio, delle statue, un pergolato, tassi ben potati e un'altalena. Poi improvvisamente, appariva la città.

Adagiata ad anfiteatro sul pendio e immersa nella nebbia, si allargava disordinatamente al di là dei ponti. Più avanti saliva con andamento uniforme l'aperta campagna, sino a toccare in lontananza la base indistinta del cielo pallido. Visto così dall'alto, il paesaggio appariva immobile come un quadro; le navi stavano stipate all'ancora in un angolo; l'ansa del fiume si incurvava ai piedi delle colline verdi, e le isole, di forma oblunga, sembravano pesci neri immobilizzati nell'acqua... Si udiva il ronzare delle fonderie misto al nitido scampanio delle chiese, alte nella caligine. Gli alberi spogli dei viali formavano fra le case macchie di rovi viola, e i tetti lucidi di pioggia, scintillavano più o meno intensamente, secondo l'altezza dei quartieri.....

Emma sentiva emanare da quelle esistenze ammassate una sorta di vertigine, e il cuore le si gonfiava a dismisura, come se le centoventimila anime che palpitavano in quel luogo avessero tutte insieme esalato l'alito delle passioni che lei indovinava in loro. Il suo amore si ingrandiva a fronte di quegli spazi, e vi tumultuavano i brusii indistinti che salivano nell'aria. Lo riversava fuori di sé, quell'amore, sulle passeggiate, sui lungofiume, sulle vie, e la vecchia città normanna si spalancava al suo sguardo come un'immensa capitale, come una Babilonia in cui stesse facendo il suo ingresso. Si sporgeva dal finestrino appoggiandosi sulle due mani, respirava la brezza; i tre cavalli galoppavano. Le pietre scricchiolavano nel fango, la diligenza oscillava, e Hivert, da lontano, lanciava grida ai carretti sulla strada, mentre i paesani che avevano passato la notte a Bois Guillaume scendevano senza fretta dal pendio nelle loro carrozzelle private".

- Si prosegue il lavoro, allargandolo ad altri brani (*Il ballo alla Vaubyessard*, I, 8; *Qui e altrove*, I, 9; *Una vera luna di miele*, III,.3).
- Si esaminano i passaggi salienti dell'opera, i tratti distintivi dei personaggi, la dimensione spazio-temporale, i contenuti e le forme della narrazione, le false illusioni, il bovarismo, la figura femminile, costruita con il gioco degli sguardi dagli occhi di chi la circonda ( Charles, Léon, Rodolphe, Justin).

- Ci si sofferma sull'eroina del romanzo, vittima dei suoi desideri di evasione e incapace di "capire cosa non prova" e di capire che "la felicità non sta nella vita di un romanzo, ma nell'esistenza quotidiana" (desidera *l'ailleurs* mai *l'ici*/ il reale).
- Si comincia a mettere a punto raffronti e correlazioni tra i due autori/ opere, che saranno completati con l'aggiunta di *Anna Karenina* (Tolstoj) stabilendo altri collegamenti con i diversi ambiti disciplinari.

*Discipline coinvolte:*

- Lingua e letteratura straniera
- Disegno e storia dell'arte
- Storia
- Psicologia

*Stanza n°*

Anna Karenina

*C'era una volta una signora che ha lasciato il marito. Dopo essersi innamorata del conte Vronskij ha cominciato ad arrabbiarsi contro varie cose a Mosca e si è buttata sotto il treno.*

"Così, con sarcasmo riassumeva il suo romanzo Tolstoj stesso, indignato contro la redazione del Messaggero russo. La rivista infatti aveva rifiutato per motivi di opportunità politica l'ultima parte di Anna Karenina, in cui lo scrittore, opponendo la scelta di Vronskij a quella di Levin, si schierava contro la guerra serba-turca e contro la partecipazione di volontari russi (..)

Sì, Anna Karenina non è solo la storia di un adulterio. Non 'finisce' praticamente con la morte di Anna. E' molto di più.... Come Guerra e Pace si evolve da un nucleo di storia familiare sino ad epopea del popolo russo al tempo delle guerre napoleoniche, così qui un dramma familiare cresce sino a divenire un complesso di vicende personali che si intrecciano con la storia culturale, politica e sociale russa ed europea negli anni settanta dell'Ottocento" (Bori, 2004: VII, VIII).

- Dopo questa apertura, ripresa integralmente dalla presentazione del romanzo da parte di P.C. Bori, si discute il personaggio e la possibile trama del testo.
- Si passa alla raccolta di "fatti" /storie simili, tramite la ricerca documentaria (articoli di giornale/ riviste, brevi brani letterari etc.) e si esaminano immagini e dipinti di artisti russi su personaggi femminili, ripercorrendo il lavoro effettuato nelle prime fasi su *Madame Bovary*

- Si legge e si analizza una rosa di brani, tratti da *Anna Karenina*, dai quali ne emerge lo spessore culturale, sì da offrire anche la possibilità di riflettere su alcune tematiche di attualità (disuguaglianza tra uomo e donna; ruolo della donna e madre; istruzione femminile, guerra, felicità). In particolare il tema della felicità, presente nel romanzo ("Tutte le famiglie felici sono simili, ma ogni famiglia è infelice a modo suo") interessa molto i giovani, condizionati sovente da modelli di felicità e da stili di vita, fittizi e fuorvianti, che generano in loro un senso di vuoto. In questo senso la storia di Anna, la sua avventura/ sventura è la "storia come tempo di infelicità e di dolore, contrapposta al luogo senza tempo e senza storia della 'normalità e della naturalezza'.... Tutti, nel romanzo e fuori, vogliono vivere a amare ed essere felici. Anna più di tutti (...). Memorabile è la scena ( I, XXIX) di quando Anna sale sul treno, prende posto nello scompartimento, si fa portare una lampada, cerca di leggere un romanzo, 'leggeva e comprendeva, ma non le faceva piacere leggere, cioè seguire'.... Scena questa che si concatena con quella finale della morte di Anna"

Bori, 2004: XIV-XV.

Riportiamo alcuni passaggi significativi di *Anna Karenina* (scene iniziali e finali):

"Era bella nel suo vestito semplice di velluto nero, erano belle le sue braccia coi braccialetti, era bello il collo fermo col filo di perle, erano belli i ricci neri della pettinatura sciupata, erano belli i movimenti leggeri e aggraziati dei piccoli piedi e delle mani, era bello quel viso che emanava vitalità; ma c'era qualcosa di spaventoso e di crudele in quella bellezza"...

(I, XXIII)

..."Leggeva e comprendeva, ma non le faceva piacere leggere, cioè seguire il riflesso della vita altrui. Aveva troppa voglia di vivere lei stessa. Se la protagonista del romanzo stava curando qualcuno, avrebbe voluto essere lei stessa a muoversi a passi silenziosi per la stanza del malato; se leggeva del discorso pronunciato da un membro del parlamento, avrebbe voluto essere lei stessa a tenere quel discorso; se leggeva di Lady Mary che inseguiva a cavallo uno stormo di anatre e provocava la cognata sorprendendo tutti per la sua audacia, avrebbe voluto essere lei a farlo. Ma non c'era niente da fare e lei, maneggiando il piccolo tagliacarte con le sue piccole mani, si sforzava di leggere.

Il protagonista del romanzo stava ormai raggiungendo la sua felicità tutta inglese, il titolo del baronetto e una proprietà, e Anna avrebbe voluto andare con lui in quella proprietà; di colpo, però, avvertì che lui doveva provare vergogna e che anche lei si vergognava della stessa cosa. Ma di cosa? 'Perché dovrei vergognarmi? Chiedeva a se stessa offesa e stupita. Abbandonò il libro e si adagiò sullo schienale della poltrona stringendo forte il suo tagliacarte con entrambe le mani. Non c'era niente di cui vergognarsi.

Raccolse tutti i suoi ricordi moscoviti: erano tutti belli e piacevoli. Si ricordò del ballo, di Vronskij, di quel viso innamorato e remissivo, ricordò ogni loro atteggiamento: non c'era stato nulla di cui vergognarsi. Ma, al tempo stesso, proprio mentre ricordava, il senso di vergogna aumentava, come se, proprio mentre pensava a Vronskij, una voce interiore le dicesse: 'Fuochino, fuocherello, fuoco!' 'Beh, e allora?-' si disse con decisione rigirandosi nella poltrona.- Cosa significa? Ho forse paura di pensarci apertamente? E allora?.....Sentiva che i suoi occhi si spalancavano sempre più, che le dita delle mani e dei piedi si muovevano nervosamente, che nel petto qualcosa le fermava il respiro e che, in quella penombra fluttuante, ogni immagine e ogni suono la colpiva con insolita chiarezza. Veniva continuamente sopraffatta dal dubbio che il treno stesse andando all'indietro o in avanti o fosse fermo. Era Annuska quella che stava accanto a lei? O era un'estranea? ' Cos'è quella cosa sul bracciolo, una pelliccia o un animale? E io chi sono, sono io o sono un'altra?'

( I, XXIX)

"E in quello stesso istante inorridì di quello che stava facendo. 'Dove sono? Cosa sto facendo? Perché? Avrebbe voluto rialzarsi, tirarsi fuori di lì; ma qualcosa di enorme, di inesorabile le colpì la testa e la trascinò via sulla schiena.? Signore perdonami tutto!'- preferì sentendo che opporsi era impossibile. Un contadino che borbottava qualcosa lavorava sopra il ferro. E la candela alla cui luce aveva letto un libro pieno di angosce, di inganni, di dolore e di malvagità, avvampò di una luce più chiara che mai, le rischiarò tutto ciò che prima era oscuro, crepitò, si offuscò e si spense per sempre"

(VII, XXXI)

## ITINERARIO 2

### *Il viaggio*

*Disciplina:Lingua e  
letteratura tedesca. Classe V  
D. ITT Firenze. Durata: 14 h*

#### *Obiettivi*

analizzare, riflettere, esprimere sensazioni, emozioni ed aspettative nei confronti di un viaggio comune (gita scolastica);

stendere un diario di bordo, confrontare descrizioni della stessa meta di viaggio viste da autori diversi e con ottica diversa;

riflettere sul significato di per sé del viaggio, al di là di quello di pura vacanza ed evasione, per vedere in esso un tentativo di fuga, di cambiamento radicale della propria vita e di rovesciamento dei valori sociali e di ricerca del significato della propria vita.

sviluppare ulteriormente la capacità di riflessione, di confronto di varie situazioni, di narrazione, di creatività nell'espressione scritta e orale, presa di coscienza della complessità del tema proposto attraverso i molteplici aspetti che esso presenta.

*Stanza n°*

## Roma tra sogno e realtà

*Eccomi qui adesso tranquillo, e a quanto pare, placato per tutta la vita. Giacché si può dire davvero che abbia inizio una nuova vita quando si vedono coi propri occhi tante cose che in parte già si conoscevano minutamente in ispirito*

J.W.Goethe, *Viaggio in Italia*,  
trad.di E. Castellani

“Sì, finalmente mi trovo in questa capitale del mondo! Se l'avessi potuta vedere quindici anni fa in buona compagnia, sotto la guida di un uomo veramente esperto, che grande fortuna sarebbe stata! Ma poiché invece debbo vederla e visitarla da solo e con i miei occhi, è meglio che una tal gioia mi sia toccata così tardi.(...) L'ansia di giungere a Roma era così grande, aumentava tanto di momento in momento, che non avevo tregua, e sostai a Firenze solo tre ore. Eccomi qui adesso tranquillo e, a quanto pare, placato per tutta la vita. Giacché si può dir davvero che abbia inizio una nuova vita quando si vedono coi propri occhi tante cose che in parte già si conoscevano minutamente in ispirito. Tutti i sogni della mia gioventù li vedo ora vivere; le prime incisioni di cui mi ricordo (mio padre aveva appeso ai muri d'un vestibolo le vedute di Roma ) le vedo nella realtà, e tutto ciò che conoscevo già da lungo tempo, ritratto in quadri e disegni, inciso su rame o su legno, riprodotto in gesso o in sughero, tutto è ora davanti a me; ovunque vado, scopro in un mondo nuovo cose che mi sono note; tutto è come me l'ero figurato, e al tempo stesso tutto nuovo. Altrettanto dicasi delle mie osservazioni, delle mie idee: Non ho avuto alcun pensiero assolutamente nuovo, non ho trovato nulla che mi fosse affatto estraneo; ma i vecchi pensieri si son fatti così definitivi, così vivi, così coerenti, che possono valere per nuovi.”<sup>16</sup>

- Si legge e si analizza questo brano, esaminando lo stile e la prospettiva con cui l'autore descrive l'arrivo alla meta desiderata.
- Lavorando sul testo gli alunni hanno evidenziato tutti i vocaboli che esprimono “nostalgia struggente” (“Sehnsucht”) ed aspettativa (“Erwartung”), hanno riflettuto sul significato di “tranquillo” (“ruhig”) e “placato” (“beruhigt”) come espressione di armonia interiore che scaturisce dalla visione della bellezza e della perfezione artistica e sull'importanza della parola “vivi” (“lebendig”) che connota per Goethe l'antichità. Essa non rappresenta per l'autore un modello vuoto, ma la testimonianza dell'equilibrio e della bellezza interiore.

A questo esempio di diario di viaggio, caro alla letteratura del settecento è stato contrapposto un brano da *Vita di un perdigiorno* di J. V. Eichendorff ,che ugualmente descrive l'arrivo alla meta desiderata: Roma, ma

---

<sup>16</sup> Il lavoro sui brani e le diverse attività sono state svolte in lingua tedesca.

poiché questo testo letterario appartiene al genere romantico, la descrizione della città non è realistica, bensì frutto della pura immaginazione dello scrittore.

“Strada facendo appresi che ero soltanto a poche miglia da Roma. Alla notizia sbigottii di gioia. A casa avevo udito fin da bambino storie meravigliose della splendida Roma e quando me ne stavo sdraiato sull'erba, davanti al mulino, nei pomeriggi domenicali e tutt'intorno regnava la quiete, immaginavo Roma simile alle nuvole che passavano sopra di me, con monti strani e abissi sulle rive del mare turchino, porte d'oro, alti campanili scintillanti circondati da cori d'angeli in vesti dorate. La notte era scesa di nuovo e splendeva una magnifica luna allorché finalmente, uscito dal bosco, mi trovai in cima a un colle e mi vidi davanti, all'improvviso, Roma. Il mare scintillava lontano, stelle innumerevoli splendevano e palpitavano nel cielo. In fondo giaceva la città santa, che m'appariva soltanto come una lunga fascia di nebbia, leone addormentato sulla terra silenziosa. I monti che si ergevano intorno come giganti oscuri montavano la guardia.”

La Roma del racconto è un luogo inesistente, immaginario, l'“altrove” per eccellenza: Lo scrittore descrive il suo arrivo di notte e la notte è per i romantici il tempo del sogno, della fantasia.

Gli alunni hanno individuato nel testo i termini che si riferiscono alle fantasie dello scrittore prima del viaggio e a quelli relativi alla descrizione di Roma. Si è poi riflettuto sulla mancanza di descrizione realistica e sull'importanza dell'“immaginario” per l'autore romantico.

L'immaginario permette un'elaborazione libera, sognante, legata ad determinato stato affettivo ed esalta la potenza creativa per mezzo di associazioni, evocazioni, creazioni di immagini più o meno rispondenti alla realtà. Da esso emerge chiaramente l'esistenza irreali dell'immagine, esso è come un atto magico che permette l'apparizione dell'oggetto pensato.

- Lettura e analisi del brano.
- Esame dello stile e della prospettiva con cui l'autore descrive l'arrivo alla meta desiderata.

Poiché per entrambi gli scrittori la meta è la stessa: Roma; si passa al confronto fra le due diverse descrizioni, una realistica ed una romantica, come in un sogno.

*Stanza n°*

Il viaggio come ricerca interiore

Siddharta

“Son vecchio, sì” disse Govinda di cercare non ho mai tralasciato. E mai cesserò di cercare, questo mi sembra il mio destino. Ma tu pure hai cercato, così mi pare. Vuoi dirmi una parola, o degnissimo”.

Disse Siddharta: " Che dovrei mai dirti, io, o venerabile? Forse questo, che tu cerchi troppo? Che tu non pervieni a trovare per il troppo cercare?".

"Come dunque?" chiese Govinda:

"Quando qualcuno cerca," rispose Siddharta "allora accade facilmente che il suo occhio perda la capacità di vedere ogni altra cosa, fuori di quella che cerca, e che egli non riesca a trovar nulla, non possa assorbir nulla, in sé, perché pensa sempre unicamente a ciò che cerca, perché ha uno scopo, perché è posseduto dal suo scopo. Ma trovare significa: esser libero, restare aperto, non aver scopo. Tu, venerabile, sei forse di fatto uno che cerca, poiché, perseguendo il tuo scopo, non vedi tante cose che ti stanno davanti agli occhi". (...) "Vedi, Govinda, questo è uno dei miei pensieri, di quelli che ho trovato io: la saggezza non è comunicabile. La saggezza che un dotto tenta di comunicare ad altri, ha sempre un suono di pazzia".

"Vuoi scherzare?" chiese Govinda.

"Non scherzo. Dico quel che ho trovato: La scienza si può comunicare, ma la saggezza no. (...) L'amore, o Govinda, mi sembra di tutte la cosa principale. Penetrare il mondo, spiegarlo, disprezzarlo, può essere l'opera dei grandi filosofi. Ma a me importa solo di poter amare il mondo, non disprezzarlo, non odiare il mondo e me; a me importa solo di poter considerare il mondo, e me e tutti gli esseri, con amore, ammirazione e rispetto".

*Siddharta* H.Hesse

Dell'India viene mostrato un altro volto: quello metafisico, contemplativo, eterno, popolato di cercatori dell'Assoluto, contrapposto all'immagine tipica del paese brulicante di umanità. La presenza di monaci, mendicanti, fachiri, anacoreti, Brahmini mostra l'onnipresenza della religione. Non essendo un "libro di viaggio" il protagonista che è "colui che cerca" ("Suchende") l'Assoluto approda dopo innumerevoli esperienze, tra cui quella di Budda, alla riva di un fiume, dove comprenderà il vero significato della vita.

- Lettura e analisi del brano.
- Lavoro sul lessico e sintassi del testo.

Si passa al confronto con un altro brano, tratto da *Morte a Venezia* di T. Mann, dove il protagonista, uno scrittore approdato durante un suo viaggio a Venezia, vive un'esperienza trasgressiva e allo stesso tempo distruttiva. La storia è immersa in un'atmosfera tutta decadente della città, cara agli scrittori simbolisti.

Aschenbach

"Si vuole tacere!" pensò Aschenbach eccitato, mentre gettava i giornali sulla tavola. "La cosa si vuole passarla sotto silenzio!" Ma nello stesso tempo il suo cuore si riempì di soddisfazione per l'avventura in cui

il mondo esterno stava andando a finire: In quanto alla passione, come alla scelleratezza, non si addicono la garanzia all'ordine e alla prosperità dell'uniforme tran-tran della vita, mentre ogni allentamento della struttura civile, ogni disordine e disgrazia del mondo, le giunge benvenuto perché può sperare di trovarvi assegnato il proprio tornaconto. Aschenbach però provava una tetra soddisfazione per il fatto ufficialmente mascherato delle sporche stradette di Venezia, il doloroso segreto, la cui difesa anche a lui faceva tanto comodo. (...)

E improvvisamente, quasi spinto da un ricordo, da un impulso, (Tadzio) volse il busto, una mano sul fianco, mutando la sua posizione primitiva, e guardò oltre le spalle, verso la spiaggia

Lo spettatore era seduto là come un tempo, quando per la prima volta, lanciato da quella soglia, quello sguardo grigio crepuscolo aveva incontrato il suo. (...) lui però si sentiva come se il pallido e amato psicagogo là fuori gli sorridesse, lo chiamasse; come se, togliendo la mano dal fianco e additando un punto lontano, si librasse in avanti nell'immensità promessa.

*Morte a Venezia* T. Mann

In realtà la tragedia della Morte a Venezia consiste nel fatto che il protagonista non può nutrire una vera passione per una persona reale perché trasforma tutto ciò che vede in ideale, egli non desidera il giovane Tadzio, ma piuttosto un sogno di perfezione, di idea astratta di bellezza.

- Lettura e analisi del brano.
- Lavoro sul lessico e sintassi del testo.

Il lavoro si conclude con la somministrazione di un questionario relativo alla tematica trattata per tutte i e quattro gli autori.

Questionario

*“Il viaggio è un tema centrale di tutte le letterature e di tutti i tempi, come esempio di un'esperienza di vita. Goethe e Eichendorff offrono due descrizioni del loro arrivo a Roma.*

- 1) Quali impressioni ha Goethe e quali a Eichendorff ?
- 2) Cosa significa la città per i due scrittori?
- 3) Goethe partì in segreto da Weimar per Roma, fu la sua partenza una fuga ? E da che cosa?
- 4) Come si sentì quando giunse a Roma ?
- 5) Poiché la descrizione di Eichendorff non è realistica, cosa voleva esprimere lo scrittore romantico? Rifletti sulle caratteristiche del Romanticismo.

*Il viaggio nella letteratura moderna si sviluppa come metafora di un'evoluzione interiore o di ricerca per eccellenza.*



- 6) Cosa rispecchia il viaggio di Siddharta attraverso l'India?
- 7) Quali esperienze supera nella sua vita per approdare a quale concezione?
- 8) Che tipo di evoluzione interiore troviamo nel protagonista della Morte a Venezia?
- 9) Dove conduce il suo viaggio?
- 10) Quale metafora viene qui espressa?

- Discussione con l'insegnante di religione sulla tematica di Hesse in *Siddharta* con approfondimenti sull'induismo e il buddismo
- Il viaggio nella vita e nelle opere del pittore Gauguin con l'insegnante di storia dell'arte, riflessioni sulle opere e sulla sua complessa vita

Stanza n°

Da dove veniamo? Cosa siamo? Dove andiamo?

Dipinto

Gauguin è l'artista espressione per eccellenza di quella corrente culturale tipicamente francese che tende all'evasione dalla società civile corrotta, verso il mito della purezza incontaminata del "buon selvaggio" o l'ignoto di terre lontane: Egli attua e non sogna questa evasione, abbandona infatti la famiglia per Panama, Martinica, Tahiti e le Isole Marchesi. Ma come per Hesse l'India non rappresenta un paese esotico soltanto, anche per Gauguin nella pittura ispirata ai Mari del Sud c'è una tendenza all'astrazione.

Il suo stile più che alla descrizione della realtà mostra la suggestione dei ritmi musicali del disegno e dei rapporti cromatici. Anche il dipinto *Da dove veniamo? Cosa siamo? Dove andiamo?* va visto solo per i suoi valori pittorici indipendentemente dal tema. Esso assume la forma orizzontale del fregio arcaico quasi a conferire maggiore solennità alle figure, con il riferimento ad antiche sculture fortemente stilizzate ed idealizzate: Alle tre domande che ogni uomo si pone sul mistero della vita corrisponde infatti la pacata solennità delle figure, disposte secondo calcolati rapporti lineari, cromatici, che trovano la propria giustificazione non nella logica espositiva di parole e di idee, ma in quella compositiva.

Il titolo dunque del quadro è solo evocativo è una "meditazione che non fa più parte della tela; non titolo ma forma".

A conclusione del lavoro svolto gli alunni esprimono le loro sensazioni ed emozioni provate o sognate di fronte alla loro meta (produzione mista, sia in italiano che in tedesco). Questa attività è stata introdotta per l'importanza che ricopre il narrare come capacità di evocare mondi possibili virtuali o reali; mondi che si possono attingere alla sfera del sogno, dell'astrazione, dell'immaginario e del pensiero metaforico.

Si riproducono alcuni testi:

Raccolta di tutti i testi, confronto, discussione plenaria

Conclusioni finali

Riflessioni finali sul lavoro svolto, sul percorso intrapreso, sull'approfondimento che ha portato a dibattere sulla complessità di un tema apparentemente "scontato" soprattutto in un Istituto tecnico per il Turismo e a cogliere gli aspetti più profondi di percorsi interiori che mostrano un'esperienza conoscitiva di crescita, maturazione ed autoanalisi.

Dall'esame di tutto questo materiale sia letterario che artistico è apparso subito agli alunni la sua complessità intrinseca e al tempo stesso la l'opportunità di dilatare spiegazioni, di aprirsi a soluzioni più diverse e sofisticate: Ogni spiegazione, ogni approccio più semplice si scontra con la presa di coscienza dei vari livelli di interpretazione e del superamento della "linearizzazione dei saperi" sulla base di una impostazione antiriduzionistica che vede nella complessità e problematicità un approccio integrativo ed un avvicinamento metacognitivo.

*Discipline coinvolte:*

- Storia dell'arte
- Religione

### ITINERARIO 3 *Spazi reali e utopici*

Stanza n°

#### SECONDO PERCORSO Specchi del tempo

ITINERARIO 1

#### *I labirinti della memoria*

Archivi di storie private e pubbliche

*Disciplina: Lingua Letteratura italiana. Classe IV, I.T. C, Durata: 25h*

In quest'itinerario<sup>17</sup> è stata privilegiata la dimensione più intima della narrazione che consente di svelare, attraverso il ricorso alla memoria e all'immaginazione, sia le articolazioni complesse e nascoste della personalità umana (*autobiografie, epistolari, diari intimi etc.*), sia gli intrecci che la ricostruzione *soggettiva* della memoria *privata* intesse con gli aspetti della società e con il costume del tempo, contestualizzando il racconto sul piano antropologico-culturale.

L'obiettivo è stato non tanto quello di "risolvere problemi attraverso il racconto della propria storia, quanto di trovarli" (Bruner, 2002: 17). Difatti la rivisitazione, seppur a passi *leggeri e silenziosi*, di certe zone *ingarbugliate e ingorgate* della propria e altrui memoria, come il narrarle e riscriverle, con il supporto di esperienze culturali di taluni scrittori, hanno reso sicuramente più fluidi quei momenti e vissuti, cruciali per ognuno, sciogliendo forse qualche *piccolo* nodo, ma tuttavia di *grande* ostacolo alla costruzione dell'identità.

Sul piano didattico si è privilegiato il lavoro sulle abilità linguistiche (*orale e scritto*), sviluppate in un'ottica unitaria; all'interno di questo si è inserito l'approccio al letterario, rivolgendo l'attenzione soprattutto a quei generi vicini alla tematica prescelta (*l'autobiografia, le lettere, i diari intimi, il racconto epistolare, etc.*). Ci si è abbastanza soffermati sul racconto della storia personale, partendo dalla raccolta di tracce di sé (*documenti e dati*) e di testimonianze individuali e collettive che, tramite interviste (tre), hanno fornito *pezzi* ed esperienze di vita, consentendone la ricostruzione autobiografica. La scrittura, affrontata nelle diverse fasi (*pre-scrittura, scaletta, stesura, revisione*) e nella sua dimensione privata (*scrittura espressiva, rappresentativa e simbolica*), ha messo a nudo alcune articolazione della personalità degli studenti, evidenziando intrecci con abitudini, comportamenti, pensieri ed emozioni che la ricostruzione *soggettiva* della memoria privata inevitabilmente intesse.

Per le tematiche da affrontare lungo l'arco temporale ne sono state prese in considerazione alcune (*l'infanzia, l'amore, il sogno*), e intorno a queste abbiamo costruito delle piste di lavoro, che hanno sconfinato in altri ambiti disciplinari, fornendo chiavi di lettura a più livelli; ma avremmo potuto scegliere altri filoni tematici, purché ci consentissero di recuperare, attraverso la narrazione e la scrittura, *pezzi* di vita, nodali nella crescita individuale e sociale di ciascuno; *pezzi* di vita il più delle volte nascosti in angoli oscuri ed enigmatici della nostra persona.

Il tema dell'autobiografia, per il quale esiste una documentazione ricca e ad ogni livello (*Gide, Mauriac, Proust, Céline, Malraux, Sartre, Rousseau, Goldoni, Alfieri, Nievo, Foscolo, Leopardi, Svevo, P. Levi, etc.*), ci ha fornito ampie opportunità di lavoro. Difatti la memoria individuale di molti scrittori ha ispirato la creazione di un gran numero di autobiografie, che, soprattutto nel XX secolo, hanno conosciuto uno sviluppo formidabile. Talvolta può rimanere difficile distinguerle dal romanzo, poiché i temi e le tecniche spesso si intrecciano e non è sempre semplice *operare una separazione netta tra autobiografie propriamente dette (racconti retrospettivi alla prima persona, dove c'è identità tra autore, narratore e personaggio principale)* e romanzi od opere, in cui convergono elementi del romanzo e della autobiografia (*ricordi autobiografici*). Nel nostro lavoro ci siamo ispirati a due grandi scrittrici francesi del '900, M. Yourcenar (*Archivi del Nord*) e N. Sarraute (*Enfance*), per l'originalità delle loro modalità di narrazione autobiografica, ma possono essere presi a modello tanti altri scrittori. Degli *Archivi del Nord* abbiamo

---

<sup>17</sup> Per quest'itinerario ci limitiamo soltanto ad una presentazione generale, senza entrare nel merito delle differenti fasi

ripreso il carattere, *documentario e immaginario*, della forma autobiografica, che, sulla base di materiali orali e scritti, si snoda lungo l'asse del tempo (*il tempo della storia*). L'immaginazione interviene sui vuoti del racconto della storia.

Da *Enfance*, invece, abbiamo attinto le modalità di rappresentazione dei quadri di vita che la scrittrice viene costruendo intorno a frammenti di memoria (*un evento, una parola*), ricorrendo ad una narrazione, *evocativa e immaginaria*, che non rispetta l'ordine cronologico del tempo (*il tempo del discorso*).

## 1. Flash su.....

### 1.1. *Archivi del Nord*, M. Yourcenar

In *Archivi del Nord*, M. Yourcenar continua il racconto delle vicende di famiglia (*antenati materni*) iniziato in *Care memorie*. ripercorrendo a ritroso la storia degli ascendenti paterni, investigata sin dai primordi. La ricostruzione vera incomincia dal XVI sec., attraverso una narrazione che procede rapida fino al XIX secolo, delineando la fitta rete di parentele e generazioni per concentrarsi poi sulle figure più vicine, quella del nonno e del padre. Servendosi di diari, lettere, album di viaggi, tratti dagli archivi di famiglia la Yourcenar ricerca, di questi personaggi, sia la vita tranquilla dell'uno, sia quella più avventurosa dell'altro, facendo intravedere, dietro le vicende dei singoli, l'evoluzione di una società e le sue inclinazioni. Le pagine dedicate alla storia di famiglia, prima della Rivoluzione, si basano su documenti tratti da archivi di famiglia e da qualche trattato genealogico; altre notizie provengono dai racconti fatti dal nonno al figlio e da altri suoi scritti che le sono serviti per tentare di ricostruire la storia dell'uomo (*Album di viaggio, appunti riguardanti la sua famiglia e certi episodi della sua vita, archivi del Nord, archivi di Versailles, fogli ingialliti di un libretto militare, scritte sul retro di vecchie fotografie*).

### 1.2. *Enfance*, N. Sarraute

In *Enfance*, N. Sarraute fa ruotare ogni capitolo intorno ad un frammento di memoria, una frase, un personaggio, un avvenimento; l'ordine non rispetta la loro relazione cronologica. La voce del narratore è quella dello stesso autore che assume una posizione rispetto ai suoi ricordi. Accanto alla voce del narratore se ne pone un'altra, che interviene per modificare, precisare un ricordo dai contorni sbiaditi, per meravigliarsi o richiamare. Si tratta di una voce doppia che dialoga con la prima, in un contesto i cui ricordi, spesso evocativi, suscitano piacere nell'evocazione. Interessante è lo spazio significativo che ricopre il dialogo, con abbondanza di punti di sospensione, con predominanza di forme verbali (*uso frequente dell'indicativo e della paratassi*). Questa voce narrante costituisce una specie di teatro della memoria che fa da richiamo ai ricordi e li mette in scena, uno per volta. Mentre la seconda voce, il

doppio dell' io *narrante*, accompagna la prima, la sostiene e la corregge. Vengono così a crearsi due tipi di dialoghi: uno totalmente inventato, la cui presenza segnala il ruolo dell'immaginazione nell'opera; l'altro che funziona da amplificatore, per esempio, di una " battuta" autentica, fissata nella memoria della scrittrice. Con questo procedimento dialogico, la scrittrice, oltre a vivacizzare il racconto, mette in rapporto due epoche (*presente e passato*) e fa affiorare percezioni, avvertite in tempi diversi, ma scaturite da uno stesso momento di vita.

## ITINERARIO 2 *Così è nata la pace nei tempi più bui. Vanità e solitudine del potere*

*Disciplina: Lingua e letteratura italiana. Classe II Liceo Classico " Galileo" Firenze. Durata: 25 h*

Introduzione al tema

### FASE DI SENSIBILIZZAZIONE AL TEMA

#### *Obiettivi*

- Potenziare le competenze linguistiche scritte e orali.
- Collegare le proprie esperienze e conoscenze in una varietà di contesti
- Leggere, analizzare e interpretare autonomamente testi letterari e artistici,

#### *1.Pace e guerra nella storia*

- La pace nei secoli più bui

Punto di partenza è stata la lettura di un articolo tratto dalla pagina culturale del quotidiano *La Repubblica* dell'8/1/04 intitolato " Medioevo. Così è nata la pace nei tempi più bui." di Jacques Le Goff , in cui si evidenzia che dopo l'anno Mille, proprio in nome della pace, furono compiute numerose guerre, come purtroppo accade ancora ai nostri giorni

Pezzo di articolo

- Aspirazione alla pace

Lettura e analisi di alcuni componimenti poetici: *Fratelli* di G. Ungaretti e *Uomo del mio tempo* e *Anno Domini MCMLVII* di S. Quasimodo.

L'intento è stato quello di dimostrare che la natura dell'uomo è rimasta la stessa e che i "padroni della terra" non vogliono concederci neppure "un giorno senz'armi sopra l'erba al rumore dell'acqua in movimento, delle foglie di canna fresche fra i capelli". E' stata proprio questa la chiave di lettura che ha permesso di creare un filo conduttore tra i vari argomenti di studio che sono diventati così un continuum logico e non sono apparsi solo giustapposti.

- Conoscere linguaggi specifici e utilizzare metodi e strumenti fondamentali per interpretare i vari saperi;
- Formulare giudizi motivati su argomenti e problemi diversi.
- Accostarsi in modo critico e ragionato ai testi classici per conoscere le culture e le civiltà che costituiscono le basi del spirito europeo.
- Acquisire la capacità di attraversare i saperi e di utilizzarli in una prospettiva globale.

#### PAROLE\_CHIAVE

Ragion di stato

Leggi umane

Leggi naturali

Tirannide

Libertà

Giustizia

Fratellanza

#### PROBLEMI AFFRONTATI

Rapporto tra “ius in omnia” dello stato naturale e “pactum unionis” del potere costituito.

Doveri dell’ autorità politica nei confronti dei cittadini e viceversa.

¶¶¶¶s umana spesso punita.

Relazione tra arte e potere.

### Il FASE Arte e potere

#### 1. L'arte eloquente

Punto di partenza è stata la visita al palazzo Medici-Riccardi (attiguo all’edificio che ospita il liceo frequentato dagli studenti destinatari del progetto e spesso, magari, da loro guardato solo distrattamente), con l’obiettivo di conoscere l’elegante dimora, progettata dall’architetto Michelozzo, su commissione di Cosimo de’ Medici e di ripercorrere tratti di storia attraverso dipinti celebrativi di personaggi insigni (esponenti della famiglia de’ Medici).

che pervennero ad incarichi di governo come Lorenzo il Magnifico, nipote di Cosimo, al quale, nel 1469, la maggior parte del ceto magnatizio fiorentino chiese di assumersi la cura della vita cittadina. Lorenzo, abituato sin da tenera età all’idea che sarebbe diventato un principe, come tale si comportò e si mostrò in varie cerimonie pubbliche e così lo si vede nel dipinto di Benozzo Gozzoli. I Medici, come era consuetudine presso tutti i sovrani e signori del periodo rinascimentale, usarono, a fini propagandistici, la rappresentazione di sé e del loro potere attraverso le arti. Si veda, ad esempio, la produzione di Botticelli, di

cui si possono, tra l'altro, ricordare il ritratto di Giuliano e l'adorazione dei Magi, nei cui personaggi sono identificabili diversi rappresentanti della famiglia de' Medici.

Sul rapporto tra arte e politica si è proposta ad alcuni allievi, che poi hanno relazionato ai compagni, la lettura del libro di A. Pinelli *“La bellezza impura. Arte e politica nell'Italia del Rinascimento”* edito da Laterza.

Nel soffermarsi sulle espressioni artistiche che hanno celebrato i Medici, ovviamente, non sono mancati un riferimento ed un confronto con i ritratti di altri potenti dell'epoca, come quelli di Battista Sforza e di Federico da Montefeltro di Pier della Francesca e del papa Paolo III con i nipoti Alessandro e Ottavio Farnese di Tiziano.

Si è approfondito il particolare momento storico dell'investitura pubblica dei Medici nel governo di Firenze, che comportò anche un'ondata di odi, risentimenti e congiure, dalla quale Lorenzo venne fuori con la sua abilità diplomatica, riuscendo a sventare le trame del nuovo papa Sisto IV e a rafforzare la sua posizione nel regime fiorentino. Ci si è quindi soffermati sulla competizione tra Roma e Firenze che non si svolse solo sul piano politico, ma anche artistico: risale proprio a quegli anni la costruzione della Cappella Sistina, voluta dal papa Sisto IV, alla cui decorazione parteciparono anche numerosi artisti fiorentini. Significativo è in proposito il confronto tra il Sepolcro di Giulio II a Roma e la Cappella dei Principi a Firenze.

E' stato evidenziato come le alterne vicende della stessa famiglia Medici, dopo la morte di Lorenzo, dovettero indurre alcuni scrittori ad impegnarsi nella composizione di opere letterarie a carattere politico miranti a dare consigli al principe. Sull'argomento si sono introdotti lo studio de Il Principe di Machiavelli e la lettura di passi significativi del Cortegiano di Baldassar Castiglione, tratti soprattutto dal IV libro (anche se una visione generale dell'opera è stata utile per fornire agli allievi un'idea delle consuetudini della vita di corte) . Si è puntualizzata la differenza tra il pensiero politico di Machiavelli e quello di Hobbes. Necessari sono stati i richiami al pensiero di Guicciardini che ritiene che il potere del singolo tende ad essere “bestiale e crudele”. Effettivamente le vicende storiche successive non gli diedero certo torto se i vari signori italiani, compresi i papi che si presentarono legati più ai risvolti temporali connessi alla carica che a quelli spirituali, non riuscirono a mettere da parte i propri particolarismi e a far fronte comune dinanzi ai vari invasori stranieri.

## II FASE Vanità e solitudine del potere

Nulla evidentemente l'uomo ha appreso dal passato: la prosperità economica, l'aspirazione alla gloria, il potere sono effimeri e non sono in grado di assicurare la felicità.

Appropriata si è rivelata, quindi, con uno sguardo rivolto al passato, la lettura del IV libro dell'Odissea omerica ( testo da prevedere nella scelta dei classici), in particolare i vv. 1-92, in cui sono descritti lo splendore e la ricchezza del palazzo di Menelao a Sparta , dove giungono Telemaco e Pisistrato per avere

notizie di Ulisse; il re Menelao , dopo aver accolto gli ospiti, accortosi dello stupore del giovane Telemaco, spiega l'origine delle sue ricchezze accumulate durante lunghi viaggi e come egli tuttavia non provi più nessuna gioia: lo tormenta il pensiero della tragica fine del fratello Agamennone e delle sventure e dei lutti che la guerra contro Troia ha provocato.

Naturale è sorto il collegamento con temi analoghi della tragedia greca. Gli alunni hanno letto in traduzione l'intera tragedia eschilea dell'**Agamennone**. Dopo aver evidenziato tutte le caratteristiche del teatro greco e in particolare delle opere di Eschilo, si è dato rilievo al clima cupo che regna nel palazzo reale alla vigilia dell'arrivo del re, al rancore mai sopito, nonostante i numerosi anni di lontananza, della regina Clitennestra che non ha perdonato al marito l'efferata uccisione della figlia Ifigenia, sacrificata agli dei per brama di potere.

Ampio spazio si è dato anche alla lettura dell'**Antigone** di Sofocle di cui si è esaminato, oltre che la figura della protagonista , anche quella del tiranno Creonte con la sua inflessibilità (degnata di particolare attenzione è l'analisi che ne fa il giovane Emone: “ No, non trincerarti nell'idea che solo ciò che dici tu, e nient'altro, sia giusto. Quanti presumono di aver sempre ragione, o di possedere una lingua o un animo superiori, ebbene, una volta scrutati a fondo, rivelano il loro vuoto interiore.....Coraggio, arrenditi e concedi al tuo animo qualche cambiamento).

Per la sottile analisi psicologica dei personaggi si sono lette le tragedie euripidee di

**Medea e Oreste**, soffermandosi sul tema del rapporto tra affetti e potere.

In Italiano l'attenzione stata rivolta alle tragedie prima di Federigo della Valle e poi di Vittorio Alfieri. Del primo si è letta **La reina di Scotia**, dove è rappresentato il contrasto tra l'anglicana regina Elisabetta, che incarna la concezione machiavellica del potere, la cattiva ragion di stato, la regina usurpatrice e tirannica, a cui si oppone la regina legittima Maria dalla sincera e delicata religiosità. Del secondo ci si è soffermati soprattutto sulle tragedie **Filippo**, in cui è sottolineato come il tiranno sottometta ogni legge al proprio bisogno di affermazione (arriva a sposare la donna già promessa al figlio e non esita nemmeno ad uccidere quest'ultimo) e **Antigone**, di cui si sono puntualizzate analogie e differenze con l'omonima tragedia sofoclea.

Si sono allargati quindi gli orizzonti alla produzione teatrale europea ed in particolare allo spagnolo Calderon de la Barca e alla sua commedia **La vita è sogno**, in cui il personaggio di Sigismondo, resosi conto che la vita non è che un sogno, un'illusione, quasi una finzione teatrale in cui ognuno recita una parte che non tocca la sua vera esistenza, la quale comincerà solo con la morte, proprio da tale precarietà apprenderà l'arte della saggezza e riuscirà a vincere la crudeltà del potere politico e della ragion di stato e a governare con equità. Opportuni sono anche i riferimenti alla produzione teatrale inglese, di Shakespeare e francese, di Corneille e Racine, di cui si sono letti alcuni passi tratti, rispettivamente, dall'**Amleto**, dalla **Medea** e dalla **Fedra**.



Si è analizzata poi l'opera teatrale di Mario Luzi **Hystrio**, di cui si è focalizzata la figura di Berek ("Così la vita pubblica è una rappresentazione, / si recita il potere che nessuno veramente ha, / che nessuno è di persona. / Dunque più di ogni altro mi mentisco /.....").

#### VERIFICHE

Sono state svolte in itinere delle prove di valutazione al fine di verificare sia il livello di apprendimento da parte degli alunni sia la validità del progetto stesso, che ha via via subito delle modifiche rispetto all'ipotesi iniziale. Esse sono state di vario tipo, dalle discussioni in classe, all'analisi contenutistica e stilistica di brani significativi delle opere letterarie esaminate, a relazioni o articoli giornalistici su opere teatrali lette.

Come conclusione del modulo, durante il quale si è dato corso a visite guidate alla mostra di Botticelli e di Filippino Lippi, alla Galleria degli Uffizi e alla Cappella dei Principi, gli allievi sono stati invitati alla scrittura di un racconto in cui, dopo essersi opportunamente documentati mediante la lettura di quotidiani e riviste specializzate nonché la visione di film e documentari, hanno analizzato la psicologia di un odierno dittatore, immaginando qualche momento tipo della sua esistenza, al fine di capire il perché ancora oggi esistano individui che, per sete di potere ed ambizione, siano disposti a sacrificare tutto e tutti, persino se stessi, condannandosi ad una vita grama di affetti e priva di dignità umana.

#### *Discipline coinvolte*

- Storia dell'arte
- Greco
- Storia
- Filosofia

#### TERZO PERCORSO I fili delle marionette

*Io rido, tu ridi, noi ridiamo....*

Repertori comici ed umoristici, antichi e moderni

*Disciplina: Lingua Letteratura italiana.*

*Classe IV Durata 20h*

In questo terzo lavoro<sup>18</sup> la narrazione di storie e l'invenzione di mondi *plurali* hanno completato il ciclo dei nostri percorsi, prediligendo la componente umoristica e comica nel raccontare, considerata quale *potente* strumento per educare all'*alterità* e alla propria *identità*.

Sono stati costruiti racconti, venati di *humor*, tendenti a esorcizzare i grandi problemi della vita quotidiana, che sovente funzionano da antidoto, se non da veri e propri mezzi salutari e liberatori, suscitando il sorriso

---

<sup>18</sup> Anche per quest'itinerario ci limitiamo soltanto ad una presentazione generale, senza entrare nel merito delle differenti fasi di lavoro per motivi di spazio.

e il riso su fatti di vita di tutti i giorni. Ma sono stati esaminati anche racconti scritti da penne d'autore che hanno stimolato a vedere le "cose" in prospettive diverse, facendo cogliere il *senso della relatività di ogni punto di vista*. Si tratta di testi fecondi che, attraverso la rappresentazione di mondi altri e la messa in scena di felici roture degli schemi consolidati, ci hanno indotti a ridere, invitandoci a partecipare al gioco. Un gioco che capovolge la realtà, destruttura e ristruttura, sprigiona cariche oppositive, interrompe flussi che poi si riprendono, sfruttando energie inutilizzate e ridendo di "ogni presunzione di assolutezza, di ogni pensiero rigido e costrittivo". Quando si ride si mette in moto "un sentimento del reale" che, in qualche modo, sfugge ad una precisa razionalizzazione. In narrativa il ridere nasce dalla costruzione di una storia con un esito comico o umoristico. Tutti gli elementi costruttivi della storia si sgranano e rimane una percezione della realtà così positiva, così vicina al buonumore che ci fa ridere a crepapelle e in fondo non capiamo il perché (Colasanti, 2002: 189). Chiave dell'umorismo nella scrittura è il saper usare giochi di parole, saper lavorare sullo smembramento e sulla ricomposizione della lingua in modo surrettizio. Comicità e umorismo possono avere una funzione drammatica importante e precisa di anticlimax. Quando si crea una tensione forte, uno stato d'animo sorge la necessità di contrapporgli immediatamente una caduta, per poi ricominciare ad aprire un altro climax drammatico. In A. Campanile si incontrano momenti umoristici e comici; quelli comici, più astratti, sono di situazione, quelli umoristici, più giocati, sono, quasi sempre, legati ad una questione verbale (Cerami, 2002: 191). L'umorismo di situazione è legato alla struttura e al personaggio, mentre l'umorismo di parola, che è un gioco meno traducibile (aforismi, trucchetti semantici, la frase sorprendente), vive autonomamente dal personaggio. Bergson dice che per divertirsi bisogna prima anestetizzare il cuore. "Perché si ride di fronte a una persona che cade?" Chi casca, sottolinea Bergson, assomiglia facilmente ad una marionetta, ovvero a un corpo senza vita. La caduta mima un arresto imprudente, qualcosa che imita la morte. Ridere, a questo punto, diventa un atto sociale: lo si fa per rimettere in moto quel flusso continuo minacciosamente sospeso. E non importa che qualcuno ne faccia le spese (Maraini, 2000: 192).

Si può ridere con o contro le persone, ma entrambe giocano la carta di *distanziare democraticamente un soggetto umoristico dall'oggetto denunciato*. Ed è questo che ci interessa. Comicità e umorismo portano a ridere non solo contro qualcuno, ma contro tutti.

Nel nostro caso, riprendendo repertori antichi e moderni che mettono alla berlina tutti, si è inteso praticare la via della *complessità*, esercitando uno spirito *problematico* e *dialettico* e con l'obiettivo di riuscire meglio a rappresentare il mondo nel suo essere *altro*, ma uguale e diverso.

#### Riferimenti bibliografici

Bori P.C., ( 2004), *Introduzione* in Tolstoj L., *Anna Karenina*, Roma, Gruppo editoriale l'Espresso SPA.

Cerami V. in Maraini D. ( 2000), *Amata scrittura*, Milano, BUR.

Colasanti A. in Maraini D. ( 2000), *Amata scrittura*, Milano, BUR.

Convito C. in Maraini D. ( 2000), *Amata scrittura*, Milano, BUR.

La Capria R. in Maraini D. ( 2000), *Amata scrittura*, Milano, BUR.

Ficarelli E., Miari E. ( 2000), *Ridere, sorridere, leggere: la difficile arte dell'umorismo nei libri dei ragazzi*, Idest, Campi Bisenzio.

Maraini D. ( 2000), *Amata scrittura*, Milano, BUR.