

INSEGNARE LETTERATURA NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

a cura di *Edoardo Lugarini*

Quaderni del Giscel n. 1

La Nuova Italia, Firenze, 1985

INDICE

INTRODUZIONE

Edoardo Lugarini

L'INSEGNAMENTO LINGUISTICO-LETTERARIO NELLA SCUOLA MEDIA INFERIORE

Daniela Bertocchi

PER UNA EDUCAZIONE ALLA LETTURA NELLA MEDIA INFERIORE

Radiana Nigro

INDAGINE SUL TESTO DI «NARRATIVA» NELLA MEDIA INFERIORE (TIPI, ADOZIONE, USO)

GISCEL Sardegna

LA LETTURA DELL'OPERA NARRATIVA NELLA SCUOLA MEDIA: OBIETTIVI E STRATEGIE

Maria Rosa Del Buono

UN'ESPERIENZA DIDATTICA E UN PROGETTO DI CURRICOLO RIGUARDANTE L'OPERA DI NARRATIVA NEL TRIENNIO DI SCUOLA MEDIA

Valter Deon, Daniele Gazzi, Enrico Marchet

DALLA LETTURA AL COMMENTO DI UN TESTO LETTERARIO IN PROSA

Fioretta Mandelli

LA POESIA NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Alfredo Tamisari

L'APPROCCIO AL TESTO POETICO NELLA MEDIA INFERIORE. RIFLESSIONI METODOLOGICHE A PARTIRE DA ALCUNE ESPERIENZE DIDATTICHE

GISCEL Sardegna

IL TESTO POETICO: PROPOSTA DI ANALISI TESTUALE IN UN CURRICOLO DI SCUOLA MEDIA INFERIORE E BIENNIO

GISCEL Veneto

Appendice

LETTERA APERTA A... (L'ITALIANO SCRITTO NEGLI ESAMI DI SCUOLA MEDIA INFERIORE)

Immacolata Tempesta

PRESENTAZIONE

Il testo letterario è stato tradizionalmente considerato, nella scuola, veicolo privilegiato di conoscenza e di interpretazione del reale: strumento di consenso o di dissenso, comunque trasmettitore di valori sul piano del «contenuto» e modello linguistico sul piano della «forma», prototipo di qualunque tipo di comunicazione verbale. Si è accusata la pratica tradizionale (di selezione, presentazione e fruizione del testo letterario, tramite l'antologia) di fornire all'allievo esclusivamente *exempla* decontestualizzati e spesso piegati per un fine esterno al testo. L'accostamento al testo veniva effettuato attraverso una lettura non differenziata né rispetto alle diverse caratteristiche linguistico-testuali e di contenuto né rispetto alle diverse modalità di produzione e di riproducibilità dell'opera letteraria. Di qui è spesso derivata una fruizione del testo letterario con modalità di lettura sempre uguali e ripetitive, in cui il testo è stato considerato pretesto per altri «testi», per discorsi sul mondo, dell'insegnante e, qualche volta, nell'interrogazione, ma più istituzionalmente nel «tema», dell'allievo. In ogni caso si trattava di un modo di leggere il testo letterario che non metteva in condizione l'allievo di individuare i fondamentali parametri della codificazione letteraria, di acquisire consapevolmente quella «grammatica del testo» che gli avrebbe consentito di cogliere che cosa fa di un testo un testo letterario e anche, eventualmente, di usare in modo creativo il linguaggio in funzione estetica.

La mancanza di una seria propedeutica al testo letterario nella scuola dell'obbligo ha impedito che l'allievo si accostasse a questo particolare tipo di testo con modalità e con tecniche di lettura ad esso pertinenti, adeguate e perciò stesso differenziate da quelle che egli avrebbe messo in atto nella lettura dei testi non letterari e soprattutto non ha favorito una fruizione del testo letterario da parte del ragazzo di 11-14 anni tale da superare la sua distanza culturale dai testi letterari stessi. La lettura del «frammento» antologizzato non può, a queste condizioni, diventare lettura creativa; i testi non diventano per gli allievi fonte di nuove idee, di riflessioni né di strumento di piacere personale, un mezzo per dare vita e spazio al proprio immaginario sollecitato dall'opera letteraria, perché appunto lettura imitativa, in risposta ad aspettative istituzionalizzate, con riferimento agli argomenti trattati dal testo, sui quali l'allievo dovrebbe proiettare generiche impressioni e sensazioni. Un'altra conseguenza della posizione data al testo letterario è quella per cui la lingua letteraria, non meglio definita e descritta nei suoi tratti caratteristici, viene considerata come lingua d'uso, almeno per quanto riguarda lo scritto, lingua da imitare, con una conseguente svalutazione degli altri linguaggi e degli usi differenziati della lingua.

Queste critiche, che sono andate di pari passo con l'orientarsi, da parte di molti insegnanti, verso una pratica didattica finalizzata a rendere l'allievo un allievo «funzionalmente alfabetizzato», cioè competente nella comprensione e nell'uso dei diversi tipi di testo e dei diversi linguaggi aventi una funzionalità (e una maggiore «utilità») sociale e curricolare, hanno portato in molti casi a un opposto eccesso, al rifiuto del testo letterario, non più oggetto dell'attività di lettura in classe.

Il problema va invece posto in termini di scelte curriculari complessive, scelte formulate affinché l'allievo della scuola dell'obbligo possa giungere a leggere e capire una varietà di materiali di lettura, incluso il testo letterario (prosa, poesia, teatro), e di materiali di informazione di diverso tipo (libri, giornali, documenti, *dépliant*, moduli, grafici, ecc.). Nella varietà dei testi si dovrebbe tener conto di tutti i probabili bisogni di lettura e interessi dell'allievo dopo la fine della scuola dell'obbligo, nella sua vita personale e sociale, nell'istruzione superiore e nel suo lavoro.

Definita la presenza del testo letterario nel curriculum occorre un'ulteriore analisi di tipo pedagogico-didattico. Ci si deve chiedere, cioè, quali presupposizioni, quali contestualizzazioni e inferenze è in

grado di fare un'allievo di 11-14 quando legge un testo letterario e, quindi, come far leggere questo testo e, ancora, attraverso quali gradualità, quali materiali, quali procedure e attività, in rapporto agli altri tipi di testo e alle diverse competenze e capacità acquisite o da acquisire, questa lettura si realizza. E anche quando l'insegnante, per rispondere a questi interrogativi, fa riferimento a una teoria della letteratura o a una teoria linguistica del testo, lo dovrà fare in modo pedagogicamente orientato all'allievo e alle sue competenze di lettura.

Questo libro, che raccoglie gli interventi relativi alla sezione «scuola dell'obbligo» del secondo Convegno Nazionale Giscel su *L'educazione linguistico-letteraria dalla scuola media alla scuola secondaria superiore*, tenutosi a Genova nei giorni 15-17 novembre 1984, vuole essere un contributo, certamente non ambizioso, ma crediamo utile, alla definizione dei rapporti tra teoria linguistica e letteraria e didattica della letteratura, del ruolo e della collocazione della lettura del testo letterario nel curriculum di educazione linguistica nella scuola dell'obbligo e delle strategie e attività didattiche che possono essere adottate dall'insegnante per far acquisire all'allievo le competenze di lettura relative a questo tipo di testo.

Il volume si apre con la relazione introduttiva di Daniela Bertocchi. L'autrice, dopo aver descritto come il testo letterario venga comunemente presentato, analizzato e fatto oggetto di apprendimento nella scuola dell'obbligo, definisce quali conoscenze deve possedere l'insegnante per costruire un percorso di educazione letteraria nei tre anni della media inferiore. L'insegnante deve sapere quali sono le caratteristiche che fanno di un testo un testo letterario, quali testi letterari proporre ai suoi allievi nell'arco dei tre anni e in base a quali criteri di gradualità, quali specificità dei testi letterari deve individuare per definire gli obiettivi e i contenuti del suo curriculum. Ciascuno di questi tre problemi viene affrontato e sviluppato nella relazione che, dopo aver indicato i parametri per la costruzione di un curriculum di lettura del testo letterario che comprende tipi di testo o, meglio, generi letterari diversi e che prevede la messa in atto di strategie e di capacità di lettura specifiche ai tratti di ciascun genere, si conclude con la definizione di obiettivi per una educazione letteraria nella scuola media.

Segue l'intervento di Radiana Nigro, la quale considera la lettura come momento particolarmente significativo di una strategia culturale globale; di qui la necessità di «insegnare a leggere» all'allievo anche attraverso strumenti quali l'antologia, da usare non più per una «lettura amena», come riflesso speculare della realtà, pretesto per parlare del «mondo», ma come strumento su cui esercitare le capacità di lettura tramite i testi. I testi vanno considerati non come rappresentazione della realtà, ma come oggetti specifici, essi stessi una realtà particolare da esaminare e da analizzare. Lo scopo dell'educazione alla lettura è il piacere di leggere che è il frutto oltre che di motivazioni personali anche di competenze fondate: l'allievo, se lettore competente, è motivato a leggere. L'autrice descrive quindi le dinamiche dell'atto di lettura: la lettura è interazione e cooperazione tra autore e lettore; funzione del lettore non è recuperare il discorso dell'autore in quanto tale, ma, partendo dagli elementi linguistici del testo e in base ai dati contestuali, alla propria «enciclopedia» e alle proprie aspettative, immagazzinare via via le informazioni più importanti, formulare ipotesi e anticipazioni, selezionare, tra i percorsi di lettura possibili, quello previsto dall'autore e consentito dal quadro di riferimento, dal tipo di testo, dagli scopi comunicativi che il testo manifesta.

Il gruppo Giscel Sardegna, coordinato da Cristina Lavinio, presenta i risultati di un'indagine sulle adozioni dell'opera di narrativa, svolta nell'anno 1983-1984, su un campione di più di 2000 classi delle scuole medie della provincia di Cagliari e su un congruo numero di interviste. Gli autori descrivono i tipi di offerta editoriale e riferiscono dei testi e degli autori più letti, del genere narrativo di maggior «successo». Dall'analisi emerge che gli insegnanti scelgono l'opera di narrativa non in base a criteri di letterarietà, ma influenzati dall'argomento, dal «tema» del libro. Il lavoro termina con l'illustrazione e

l'interpretazione dei dati riguardanti la collocazione della lettura dell'opera di narrativa nel curricolo, il tempo che ad essa viene dedicato nell'ambito dell'orario settimanale di lezione, le strategie di lettura messe in atto.

Maria Rosa Del Buono discute, nel suo intervento, la collocazione che deve avere la lettura dell'opera di narrativa nel curricolo della scuola media tenendo conto della motivazione, delle competenze di partenza degli allievi, del rapporto specifico che deve esistere tra obiettivi di lettura e genere letterario a cui appartiene il testo scelto e delle finalità dell'educazione letteraria nella scuola dell'obbligo. L'autrice è dell'opinione che il rapporto tra alunno-lettore e testo debba essere costruito a scuola attraverso opportune e adeguate attività di lettura; definisce quali siano queste attività e quali le tappe di un approccio attivo di «smontaggio e rimontaggio» e di lettura critica dell'opera di narrativa.

Esemplificativo di come si possa leggere l'opera narrativa è il lavoro di Deon, Gazzi e Marchet, i quali dall'esperienza da loro descritta traggono indicazioni più generali per la strutturazione di un curricolo di lettura del testo letterario nella scuola media. L'allievo deve conoscere una varietà di forme del contenuto, quindi di modelli letterari; tale conoscenza si costruisce attraverso i diversi livelli di comprensione di testi differenti ai quali l'allievo deve essere esposto in modo significativo e pertinente ai tratti dei testi stessi. Questa conoscenza permetterà, inoltre, all'allievo di produrre egli stesso tipi di testo analoghi, di «fare» egli stesso narrativa.

Fioretta Mandelli descrive, nel suo contributo, le tappe attraverso cui sviluppare la competenza di lettura del testo letterario in prosa nella scuola media. A ciascuna tappa, che rappresenta un diverso livello di consapevolezza della natura del testo letterario in prosa, corrisponderebbe ciascuna delle tre classi di scuola media. Definiti quali siano gli obiettivi di ciascun livello, l'autrice passa ad esaminare l'obiettivo «saper commentare un testo letterario» scomposto in sottobiettivi e prestazioni. Vengono infine fornite indicazioni sulle procedure, il metodo di lavoro da adottare per la operazionalizzazione dei sottobiettivi e la realizzazione delle relative prestazioni.

La ricerca di Alfredo Tamisari ha per tema la lettura e la produzione del testo poetico nella scuola elementare. Il fare poesia consente al bambino, afferma l'autore, di esprimere la propria emotività, ma anche di divenire consapevole di quanto sia possibile fare con la lingua, con la parola. La poesia è per il bambino occasione di «ricerca linguistica». Infatti, continua Tamisari, far scrivere poesia ai bambini «non significa far leva esclusivamente sulla spontaneità, sull'ispirazione. Si trasmetterebbe in tal modo un'idea sbagliata di poesia. È necessario invece trasmettere gradualmente ai ragazzi una base di tecniche linguistiche, anche se tali tecniche potranno all'occorrenza essere tranquillamente ignorate in nome di una consapevole libertà creativa. L'insegnamento della poesia va inteso come opera razionale e scientifica, nel senso che deve essere fatta una previsione programmata di stimoli, di occasioni, ricerche. I bambini devono essere messi di fronte a una forma di conoscenza, a un veicolo per sensazioni ed esperienze i cui meccanismi vanno a poco a poco conosciuti. A questo scopo l'autore traccia in maniera molto dettagliata le linee di un percorso didattico per la produzione del testo poetico che copre il I e il II ciclo della scuola elementare, interpretando pedagogicamente alcuni risultati della ricerca teorica sul linguaggio poetico. Egli indica e descrive obiettivi, procedure e tecniche, corredando il testo con una rassegna ragionata di poesie prodotte da bambini, così da illustrare e documentare le diverse fasi del curricolo proposto.

Il Giscel Sardegna presenta alcune esperienze didattiche di educazione alla lettura del testo poetico in una seconda e terza media. La narrazione delle esperienze procede evidenziando un percorso didattico generalizzabile, costruito sulle specificità del linguaggio poetico. L'analisi dei testi poetici si

fonda su un lavoro di ricerca e scoperta da parte degli allievi dei tratti particolari del testo poetico. Nel lavoro delle autrici è possibile cogliere lo stretto rapporto che esiste tra definizione degli obiettivi e strategie e metodi didattici atti a consentire agli allievi il loro raggiungimento e, aspetto non certo trascurabile, quali mediazioni siano possibili tra teoria letteraria e didattica.

Con il contributo del Giscel Veneto si completa l'esemplificazione di un curriculum di lettura del testo poetico che parte dalla scuola elementare e termina con il secondo anno del biennio superiore. Oltre che dimostrare la necessità di un raccordo tra i diversi livelli di scolarità, il lavoro del Giscel Veneto definisce quali debbano essere gli obiettivi generali di un curriculum di lettura della poesia e cioè l'acquisizione progressiva, da parte degli allievi, delle regolarità presenti nel testo poetico, di una «grammatica testuale poetica» e la comprensione del rapporto esistente tra testo poetico e contesto storico-culturale.

Gli autori formulano la loro proposta di curriculum prima media - biennio persuasi che a questo tipo di testo si acceda attraverso tre diverse «letture», la prima centrata sul messaggio, sull'aspetto linguistico del testo; la seconda volta a cogliere il rapporto emittente/contesto e a puntualizzare la funzione del testo poetico nel processo di comunicazione; la terza, infine, lettura «tecnica» che, comprendendo le altre due, fornisce all'allievo le competenze necessarie alla comprensione del testo.

In appendice, chiude il volume un articolo di Immacolata Tempesta sulle prove d'esame scritte di italiano di terza media. Oltre a interessanti osservazioni e proposte per una seria articolazione di queste prove, il lavoro fa rilevare come esista spesso un divario tra gli obiettivi dell'educazione linguistica (entro cui si collocano anche quelli relativi alla comprensione e produzione del testo letterario) e la prassi didattica più diffusa.

Alcuni aspetti e diverse indicazioni metodologiche e didattiche ricorrono significativamente nei vari interventi e nelle diverse esperienze riportate in questo volume: innanzitutto il carattere sperimentale delle esperienze stesse che testimonia l'esistenza di una ricerca didattica condotta da insegnanti che (riprendendo la raccomandazione - e le parole - di De Mauro al Convegno di Viareggio del 1983 sull'educazione linguistica) ha lo scopo di inventare pratiche didattiche, ma nello stesso tempo tenta di costruire e sistemare il retroterra scientifico, conoscitivo, di quelle pratiche. Ricorre costante la necessità che l'insegnante operi nell'ambito di un «progetto» di educazione linguistica rigorosamente fondato, di cui siano specificate le finalità formative e in cui siano definiti gli obiettivi, i contenuti, i metodi, i materiali di tale educazione. È interessante infine notare come nei diversi interventi sia sottolineata la centralità dell'allievo nel progetto didattico e indicato lo stile di insegnamento non direttivo che l'insegnante deve opportunamente e in modo appropriato adottare: l'allievo, questi sono i termini usati dai diversi relatori, «osserva, analizza, scopre, coglie elementi, coglie relazioni fra di essi, formula ipotesi, sperimenta, verifica, si rende conto»; «l'insegnante indica, dà istruzioni, controlla, suggerisce, formula domande, guida, conduce, fa in modo che, fa fare».

Edoardo Lugarini