

Non come un romanzo Retoriche scolastiche ed educazione alla lettura

Emanuela Bandini

Se si considera la scuola come dispositivo educativo pedagogico esperienziale (Massa 1987) «che permette la costruzione di nuove soggettività, ovvero come dispositivo antropogenetico in atto» (Mantegazza 2001: 24), il suo scopo primario, attraverso l'esercizio di un potere 'dolce', risulta essere la creazione, o meglio, la trasformazione dell'individualità ancora malleabile ed *in fieri* del bambino in quella, ben definita anche istituzionalmente (e, se vogliamo, 'normalizzata'), del cittadino adulto e pienamente responsabile, in grado di offrire il proprio contributo alla collettività. In tale processo di costruzione identitaria, l'esperienza della lettura e le potenzialità di sviluppo cognitivo e socio-emotivo implicate nel meccanismo finzionale del *make-believe* (Walton 1990) dovrebbero costituire uno dei cardini sui quali impernare una didattica finalizzata allo sviluppo di quella lettura *riflessiva e produttiva* «che ben presto giunge a interessare i processi di apprendimento dell'adulto, costituendo poi per tutta la vita una costante del suo aggiornamento e sviluppo culturale» (Boschi-Pinto 1979: V).

Invece, pur con forti squilibri geografici e di genere, i ragazzi italiani leggono poco o pochissimo: solo la metà dei giovani in età scolare legge almeno un libro all'anno nel tempo libero, e solo il 5% ne termina almeno uno al mese¹; anche le indagini statistiche evidenziano

¹ Si veda il *Report Istat* relativo alla *Produzione e lettura di libri per l'anno 2012*.

il ruolo fondamentale della famiglia nell'acquisizione di buone abitudini di lettura, poiché

se i ragazzi percepiscono che gli adulti con cui crescono non attribuiscono alcun valore alla lettura e alla letteratura, soprattutto nelle prime fasi del loro apprendimento, non sentiranno allora la necessità di sviluppare le proprie competenze di lettori oltre il livello base strettamente necessario alla sopravvivenza in un mondo dominato dalla carta stampata. (Chambers 2011: 52)

Spetterebbe perciò all'istituzione scolastica la rimozione degli ostacoli di natura sociale, economica e culturale che impediscono il pieno sviluppo della personalità umana, e il conseguente sforzo di fornire a qualunque studente, indipendentemente dall'ambiente familiare di provenienza, gli strumenti e le opportunità per sviluppare una propria identità di lettore autonomo e consapevole.

Sembra invece che la scuola italiana, nel corso della sua storia postunitaria, abbia perseguito finalità opposte: esaurita la prima fase di apprendimento della tecnica di decifrazione alfabetica o sillabica e della lettura ad alta voce, le ore di italiano vengono progressivamente dedicate a discipline ritenute più prestigiose, quali la grammatica, la retorica e la storia letteraria. In particolare, è estromesso dalle pratiche e dai discorsi didattici l'oggetto principe della lettura, il romanzo, soprattutto «quando [era] davvero romanz[o], cioè quando contenev[a] una labirintica irriverenza, quando usciv[a] dalle strettoie, dai limiti, dalle imposizioni» (Faeti 2001: 109). È infatti all'interno del processo di antropogenesi che il dispositivo scolastico entra in conflitto con il dispositivo romanzesco: forse percependo la carica libertaria e il potenziale di autoidentificazione che esso può esercitare, e dunque la sua capacità di erodere e mettere in discussione quegli aspetti massificanti, omologanti e coercitivi che così spesso hanno caratterizzato e ancora caratterizzano la scuola italiana (*ibid.*: 113-114), essa lo accusa di essere menzognero e portatore di contenuti immorali e potenzialmente sovversivi per l'ordine costituito, di indurre alla fantasticheria senza scopo, all'immedesimazione totale ed

incondizionata (Bertoni 1998: 143-148); dunque lo espelle, di fatto, come un corpo estraneo, dalle aule patrie, dotandosi nel contempo di un «antiromanzo» (Faeti 2001: 109) sistematico e di ampie proporzioni: oggetti artificiali e creati *ad hoc* per adattarsi alle norme e ai rituali scolastici (libri di testo, antologie, libri di lettura o edizioni scolastiche di classici, ridotte e dotate di apparati didattici) che sembrano progettati appositamente per distruggere la spontaneità e il piacere del leggere, e che di fatto si rivelano fallimentari nello sviluppare negli studenti una vera abitudine alla lettura, nonostante un poderoso apparato retorico-istituzionale che, se nelle intenzioni sembra valorizzare la lettura e l'educazione al libro, risulta però ambiguo e contraddittorio, nonché latore di pratiche spesso dannose e controproducenti.

La normativa: promesse non mantenute

Infatti, tranne sporadiche eccezioni (i *Programmi per la scuola media* del 1979 e, in parte, il lavoro della Commissione Brocca all'inizio degli anni '90), l'esercizio e l'educazione alla lettura trovano raramente posto nei dettati ministeriali; anche le recenti *Indicazioni Nazionali* non sono da meno, nonostante le allettanti premesse:

Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici, la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l'intero quinquennio, sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi. A descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali. Al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della lettura, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo (*Indicazioni Nazionali per il Liceo Classico* 2010: 16).

Queste *Linee generali e competenze di Lingua e letteratura italiana* potrebbero rappresentare un ottimo punto di partenza, se non fosse che negli *Obiettivi specifici di apprendimento di Lingua e Letteratura Italiana*, l'espressione "gusto per la lettura" (o un suo analogo) scompare completamente, sommersa dalle prescrizioni relative ai contenuti da affrontare. *De facto*, per il Ministero è lecito che uno studente termini il proprio percorso di istruzione superiore senza aver letto integralmente neanche un romanzo: infatti si ammette, genericamente, la conoscenza diretta di "opere intere o porzioni significative di esse", senza specificare in quali o quanti casi la prima opzione sia vincolante, e senza fornire un elenco indicativo di titoli o un numero minimo di letture integrali annuali; tale anomalia è dovuta anche alla matrice desanctisiana e gentiliana dei programmi scolastici italiani che, al contrario di quanto avviene in altri paesi, sono fondati su un canone di autori più che di opere imprescindibili (Battistini 1998). L'unica opera di cui venga esplicitamente richiesta la lettura completa è *I promessi sposi*, la cui collocazione al secondo anno esula da qualunque inquadramento in un percorso tematico o di genere, ed è giustificata dagli immancabili richiami all'importanza del capolavoro manzoniano per la lingua e la cultura letteraria nazionale; ben altro retroterra metodologico, didattico e critico ci si sarebbe però aspettati in un quadro di riforma dell'assetto complessivo della scuola secondaria superiore.

Tali scelte, o meglio, non-scelte, appaiono allora come la reiterazione di quella retorica scolastica che – sostenuta *in primis* da molti docenti – considera il mantenimento indiscusso della tradizione un valore aggiunto dell'istruzione liceale, e mostrano in realtà una profonda incapacità di ripensare la didattica dell'italiano nel biennio, finora terreno delle più svariate sperimentazioni quanto delle prassi più trite e obsolete; si perde così l'occasione di tracciare, seppur per sommi capi, un possibile *curriculum* di lettura, del quale siano stabiliti almeno gli obiettivi minimi, anche con l'obiettivo di bilanciare lo sbilanciamento poetocentrico, tipico della trattazione storica prevista al triennio, del canone letterario scolastico.

Le condizioni materiali del dispositivo: un *setting* inadatto

Oltre alla scarsità e all'ambiguità retorica delle direttive ministeriali, sono le stesse componenti materiali del dispositivo pedagogico scolastico a confliggere apertamente con il tipo di fruizione che, per costituzione generica e genesi storico-sociale, il romanzo richiede (Watt 1957: 167-199): infatti, la lettura scolastica manca del requisito della privatezza, della possibilità di isolarsi dal mondo in una *stanza tutta per sé*, in quella bolla di vuoto pneumatico che è precondizione necessaria per potersi immergere totalmente nel flusso della narrazione (Innocenti-Ferrieri 1995: 78); anche il *setting* a disposizione è palesemente inadatto alla lettura romanzesca, perché in classe non è possibile obbedire al celebre *invito al Lettore*:

Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. [...] Prendi la posizione più comoda: seduto, sdraiato, raggomitolato, coricato. Coricato sulla schiena, su un fianco, sulla pancia. [...] Bene, cosa aspetti? Distendi le gambe, allunga pure i piedi su un cuscino, due cuscini... (Calvino 1994: 3-4)

Si può solo stare seduti, su sedie di solito non particolarmente confortevoli, preferibilmente composti, in righe e file ordinate; è vietato alzarsi in piedi, accoccolarsi per terra e perfino andare in bagno liberamente; sarebbe impensabile appoggiare i piedi sul banco o togliersi le scarpe, così come sorseggiare una tazza di tè o un bicchiere di succo di frutta mentre si scorrono le pagine. E, anche nel fortunato caso in cui la scuola sia fornita di biblioteca con sala di lettura, difficilmente essa sarà attrezzata con poltrone, divani e cuscini su cui accomodarsi, ma preferirà tavoli e sedie più adatti a studiare e a scrivere che a leggere comodamente.

Ma, soprattutto, è l'organizzazione scolastica del tempo, con spazi orari cadenzati dalla campanella che interrompe l'attività in corso (da riprendere magari a giorni di distanza), a minare alle fondamenta uno

degli elementi strutturali della fruizione romanzesca, ovvero la lettura estensiva, distesa e prolungata nel tempo, spesso febbrile e d'un fiato, che le è propria e distintiva, *a parte receptionis*, rispetto a tutti gli altri generi letterari. E dunque anche l'encomiabile tentativo dei *Programmi per la scuola media* del 1979, che prescrivevano la lettura annuale obbligatoria di almeno un'opera narrativa moderna (a cui solitamente veniva dedicata la cosiddetta 'ora di narrativa' settimanale), è andato incontro ad un inevitabile fallimento, perché «nessun lettore può sopportare tempi sbagliati in relazione al proprio modo di affrontare la pagina scritta» (Denti 1999: 165).

Quindi, non appena il romanzo varca i cancelli della scuola, è costretto ad adeguarsi alla gestione spaziale e alla scansione temporale proprie del dispositivo per mezzo di oggetti e pratiche che lo rendono sgradito ed indigesto appunto perché ne snaturano l'essenza.

Pratiche di 'de-romanizzazione' scolastica

Prima e imprescindibile tra queste strategie scolastiche di 'de-romanizzazione' è la frammentazione antologica; forma parcellizzata e falsamente sineddotica, essa ne distrugge la consistenza anche fisica, lasciando che il romanzo venga fagocitato da quel 'macrofago letterario' che è il manuale-antologia, dove esso si smarrisce tra sonetti, biografie e saggi critici, è accerchiato da cappelli introduttivi, note esplicative e questionari di comprensione, è accuratamente sezionato in parti scelte e bocconcini che dovrebbero facilitare quel "contatto diretto con i testi" che costituisce uno dei *leitmotiv* della retorica didattica. In realtà, il brano antologico impedisce di apprendere come si legge *davvero* un romanzo: lo studente infatti non può – come dovrebbe – iniziare la lettura dall'*incipit* o dalla prefazione e non può quindi accettare o rigettare il patto narrativo autoriale; non può sbirciare la conclusione, non può costruirsi gradualmente un'immagine dei personaggi, né seguire il ritmo e la progressiva costruzione del *plot*; in sintesi, l'adolescente nutrito di passi antologici non può imparare ad assemblare funzioni, sequenze e trame in un insieme coerente che gli permetta di assegnare un senso alla narrazione; non può esercitarsi a

padroneggiare la «grammatica del testo» (Bertoni 1998: 151), la sola che, intrecciando un sistema dinamico di connessioni e rimandi intertestuali, gli consenta di decifrare il codice romanzesco, rendendo così possibile la formazione graduale di un vero lettore di narrativa (Brooks 1995: 20).

La frammentazione antologica, poi, è il supporto fondamentale di tutte quelle pratiche di analisi e smontaggio del testo che, sulla scorta della *vague* strutturalista, sembrerebbero l'unico mezzo con cui poter conquistare le agognate competenze di comprensione testuale. Così, romanzi che hanno incatenato alle pagine generazioni di giovani lettori sono ridotti ad una serie di campioncini-prova su cui misurare competenze costruite a tavolino, in un'inversione diabolica di fini e di mezzi: non si usano Genette e Greimas per entrare a fondo nel meccanismo de *Il rosso e il nero* o de *Il Signore degli Anelli*, e capire perché appassionino o lascino indifferenti, ma si fanno a brandelli Stendhal e Tolkien per verificare di aver appreso bene il modello attanziale e la differenza tra *fabula* e intreccio. Tale deriva è stata aggravata, negli ultimi anni, dall'introduzione, nelle scuole di ogni ordine e grado, dei test INVALSI: senza entrare nel merito delle finalità e del valore di tali prove, è necessario sottolineare che la loro adozione all'interno di un sistema scolastico che non ha mai fatto dell'educazione al libro una delle sue priorità, ha provocato spesso una riduzione delle già limitate attività di lettura, sacrificate all'addestramento a test che, giocoforza, sono pensati per penetrare il particolare, per comprendere una porzione di testo o un testo breve, e non la globalità di un organismo multiforme, complesso e di ampio respiro quale è il romanzo.

Certo, resiste ancora, soprattutto nella scuola secondaria di I grado e nel biennio, l'abitudine di assegnare alcuni romanzi in lettura domestica integrale: essa è però spesso viziata da evidenti storture che finiscono per renderla addirittura controproducente. Innanzitutto, la scelta di libri che, pur nella loro grandezza, sono spesso inadeguati, a causa della loro complessità stilistico-tematica, per degli adolescenti che solitamente hanno scarsa familiarità con la lettura (Denti 1999: 77); in secondo luogo, la mancanza di motivazioni specifiche, di un filo

conduttore che leghi tra loro le diverse opere e che possa essere di orientamento e guida per la classe. Prevale insomma la retorica del “si è sempre fatto così”, senza che le proposte siano ragionevolmente tarate sull'età degli studenti, sul loro grado di dimestichezza con la lettura e sugli obiettivi, non solo disciplinari a breve termine, ma formativi in senso esteso, e a lungo termine, che ci si propone di raggiungere (Rosenblatt 1995: 206-207): così, il 'libro del mese' è generalmente considerato dagli studenti un peso anziché uno stimolo ad entrare nell'affascinante mondo romanzesco.

Inoltre, spesso i romanzi adottati sono passati sotto le forche caudine dell'editoria scolastica, che troppe volte utilizza traduzioni obsolete o poco accurate e che, soprattutto, li rimpolpa di introduzioni esplicative, specchietti riassuntivi, esercizi e questionari che distolgono dal puro piacere della lettura (Bartolini-Pontegobbi 2004: 22-23); contemporaneamente, molti di essi sono ridotti ed epurati dei passaggi, di solito facenti riferimento, più o meno allusivamente, alle sfere della sessualità e della violenza, ritenuti poco consoni ad essere trattati in ambito scolastico o poco adatti a degli adolescenti, nonostante siano proprio queste componenti a poter generare interesse ed attrazione (Faeti 2001: 228).

Al termine della lettura, poi, ad attendere il già poco motivato studente è quel vero e proprio strumento di tortura che risponde al nome di 'scheda-libro': un lungo questionario, sempre uguale, che richiede di analizzare tempo, spazio, personaggi, trama e 'messaggio dell'autore', ma che si rivela incapace, nella sua ossimorica genericità intertestuale e onnicomprensività intratestuale, sia di stimolare nello studente riflessioni critiche personali e originali, sia di fornirgli delle tracce per interrogare davvero il testo (Denti 1999: 159-167; Detti 2012: 126). Non solo: quest'ansia della comprensione a tutti i costi, oltre ad essere velleitaria, poiché la polisemia è strutturale dei grandi libri, ed è ciò che spinge a rileggerli e a trovare in essi sempre qualcosa di nuovo (Calvino 2001: 5-9; Spinazzola 2001), finisce per inibire il piacere istintuale della lettura, che si nutre anche del fascino di ciò che resta nascosto, ambiguo, indeciftrato (Denti 1999: 167) e diventa, anziché un mezzo per accedere ai segreti del testo e goderne appieno, il fine stesso

della lettura, invertendo ancora una volta la gerarchia dei valori e delle priorità.

Contro la retorica, attraverso il dispositivo: le buone prassi

È forse per tentare di porre rimedio a questa situazione, che negli ultimi anni hanno cominciato ad apparire, appesi nelle classi, poster e manifesti inneggianti alla lettura libera e spontanea, svincolata da qualsiasi forma di prescrittività, come il celebre decalogo dei “diritti del lettore” (Pennac 1992). Eppure, «in una società divisa in classi e di massa, qual è la nostra, si sa bene quanta emarginazione e manipolazione stiano dietro all'illusione della libera spontaneità di ricezione e di lettura» (Rubinich 1993: 89). Ci si chiede allora come sia possibile conciliare l'acquisizione di competenze specifiche di comprensione e analisi del testo letterario con l'educazione al gusto e al piacere della lettura, per condurre lo studente a sviluppare pienamente

quella *competenza letteraria* che finisce per rendere sempre più sicuri i suoi passi, sempre più raffinate e gratificanti le sue esperienze nei mondi d'invenzione. [...] Essere lettori competenti significa infatti, in primo luogo, rispondere onestamente alle attese e alle esigenze di ogni singolo testo; significa conoscere il sistema di norme e di convenzioni che vengono chiamate in causa, senza fermarsi al livello di una semplice comprensione linguistica; significa padroneggiare gli strumenti e le strategie che permettono di inquadrare il romanzo in un determinato contesto, di costruire il suo mondo possibile e di interpretare il sistema dei suoi temi, dei suoi valori, dei suoi significati profondi. (Bertoni 1998: 152)

Il primo passo per ri-educare i ragazzi alla lettura è quello di 'descolarizzare' il libro, o meglio, di ripensare la sua collocazione all'interno delle maglie del dispositivo scolastico, abbandonando innanzitutto la retorica del 'si è sempre fatto così' e riprogrammando il *setting* fruitivo o sfruttandone gli interstizi per restituire al romanzo la

propria pienezza e complessità e riconsegnare alla lettura la sua legittima funzione di collaborazione nella costruzione dell'identità individuale (Bartolini-Pontegobbi 2005: 53-57), funzione che dovrebbe collocarla al primo posto tra le buone prassi di una buona scuola, al cui centro sia posta la formazione dell'individuo e del cittadino nella sua totalità e non il suo addestramento allo svolgimento di test ed esami.

In primo luogo, è consigliabile, ogni tanto, lasciare a casa l'antologia e riportare in classe *i libri* nella loro fisicità, con tutto il peso di qualche etto di carta e cartoncino o delle poche decine di grammi di un *e-reader*; mostrarne la struttura materiale, il loro essere fatti non solo di pagine che raccontano una storia, ma anche di epitesto e peritesto editoriale (Genette 1989), di parti che rispondono ad una precisa nomenclatura e che spesso obbediscono a ragioni più prossime a quelle del marketing che a quelle della letteratura; ciò offre la possibilità di discutere delle dinamiche che regolano la produzione di un libro (ad esempio la sua collocazione in una collana), delle sue vicende editoriali, dei problemi di inserimento in una tassonomia generica o tematica. In tal modo, si riporta l'opera al suo contesto concreto, sottraendola all'idealizzazione a cui spesso i manuali la sottopongono, svincolandola dall'uso effettivo per cui è stata creata e rifunzionalizzandola per altri scopi come l'educazione linguistico-letteraria; soprattutto, si forniscono agli studenti strumenti oggettivi e criteri pratici per poter entrare in una libreria in modo consapevole e individuare e selezionare autonomamente ciò che desiderano o di cui hanno necessità, attività per le quali l'educazione letteraria non è sufficiente, ma deve essere completata da un'educazione libraria *tout-court* (Falchetto 2011).

In secondo luogo, è bene stimolare il più possibile la lettura integrale dei testi, in particolar modo dei romanzi, che la postulano quale necessità intrinseca della loro fruizione: se proprio assaggio antologico deve essere, che sia assaggio vero, dall'*incipit*, magari per lunghezze un po' più consistenti della consueta mezza paginetta da manuale, non solo per stimolare il puro e semplice 'desiderio di trama' per cui si vuole sapere 'come va a finire la storia', ma anche per mostrare agli studenti come nelle primissime pagine di un romanzo si

instauri tra autore e lettore un vero e proprio contratto di lettura, un patto fiduciario di cui è necessario conoscere e rispettare le regole per potersi «lanciar[e] nella lettura con spirito aperto e leggero, pronti a farsi guidare dal romanzo e a raggiungere le mete che si vedranno balenare in lontananza» (Bertoni 1998: 150); non solo: è possibile mettere in evidenza le strategie narrative, stilistiche e linguistiche del romanzo stesso senza doverlo forzatamente sezionare in assetti campioni preparati all'uopo; inoltre, il confronto tra diversi *incipit* romanzeschi può dire molto di più, e molto più chiaramente, sulle metamorfosi della forma romanzo (e quindi sui diversi atteggiamenti di lettura da essa richiesti) (*Ivi*: 154-157) di interi capitoli di storia letteraria e di formule critiche mandate a memoria ma mai pienamente comprese (Armellini 1987: 149-155).

Al contrario, si possono proporre agli studenti brevissime citazioni di passaggi significativi, frasi che colpiscano l'attenzione e che parlino al loro mondo interiore, per innescare una sorta di 'effetto Smemoranda'²: quanti ragazzi hanno letto *Il Piccolo Principe* o *Il giovane Holden* solo dopo aver copiato sul proprio diario, innumerevoli volte, i passi più noti? Può sembrare forse poco 'letterario' sfruttare le ansie amorose di Milton o il desiderio di ribellione di Cosimo per insinuare nei ragazzi il desiderio di leggere *Una questione privata* o *Il barone rampante*, ma non è forse il meccanismo autoproiettivo, l'identificazione, anche ingenua, con i moti dei protagonisti la molla più potente alla prosecuzione della lettura, soprattutto in età adolescenziale (Innocenti 2000: 12-20)?

Qualunque modalità si scelga, l'attività in classe deve sempre essere propedeutica al proseguimento individuale e domestico, anche se nulla vieta agli insegnanti, di dedicare, magari in particolari momenti e situazioni dell'anno scolastico (l'inizio o la fine del quadrimestre, una mattinata al mese...), tempi lunghi e distesi alla lettura, anche libera ed individuale³, condotta su una selezione

² Celebre agenda-libro, particolarmente in voga tra gli studenti negli anni Ottanta e Novanta.

³ Bruno Falchetto ha parlato di ZLL, 'Zone di Lettura Libera' (2011: 130).

effettuata all'interno della biblioteca scolastica o di quella di quartiere tra "libri capaci di di ampliare i loro orizzonti e di far loro comprendere le infinite potenzialità della lettura" (Chambers 2011: 74), senza insistere su opere che, per quanto grandi, per i motivi più svariati non sono in grado di catturare l'attenzione e l'interesse dei ragazzi (*Ibid.*; Detti 2012: 126). Sempre validissima, a qualunque età e in qualunque ordine di scuola, resta la lettura ad alta voce fatta dal docente, la quale è già *in sé* un fortissimo atto di valorizzazione del leggere (e delle persone a cui si sta dedicando il tempo della lettura), ed è in grado fare da mediatrice rispetto a testi che possono risultare ostici e complessi se lasciati esclusivamente alla fruizione individuale dei ragazzi (Denti 1999: 81); per di più, «dedicarsi ai libri sarà l'occasione per far capire quali regole differenziano la lettura testuale da quella ipertestuale: la sequenzialità, la complessità, l'organicità» (Filosi 2013: 33). Entrambe le attività, quella della lettura libera individuale e quella della lettura collettiva ad alta voce, devono essere però gratuite, svincolate da tutte quelle esercitazioni (riassunti, questionari...) a cui si dedica normalmente una buona parte del tempo-scuola e che invece devono trovare spazi e testi propri ed adeguati: si individuano così con chiarezza i momenti dedicati esclusivamente al piacere della lettura e quelli finalizzati al lavoro analitico, e si possono stimolare i ragazzi a trovare, all'interno dell'orario scolastico, quegli interstizi, quegli 'spazi bianchi' del dispositivo (un'ora di supplenza, una verifica o un'esercitazione terminata in anticipo, un cambio dell'ora che si prolunga) in cui aprire, anche solo per pochi minuti, un libro che si tiene sempre a portata di mano, su uno scaffale in classe, nello zaino o sotto il banco (Mantegazza 1999), così che la lettura possa diventare gradualmente un'attività abituale, quotidiana e naturale.

Una modalità operativa efficace per non ridurre i romanzi a spezzatini anatomici su cui testare le competenze analitiche degli studenti, è quella di lavorare, in classe, solo su testi brevi come novelle e racconti, che si adattano perfettamente ad essere letti, analizzati e commentati in una o due ore (ed è infatti la strada che molte antologie per il biennio cominciano a seguire), suggerendo poi un ventaglio più o meno ampio di letture domestiche lunghe che completino l'itinerario

tematico o generico iniziato insieme: la lettura di un intero romanzo risulterà così meno ostica e più appetibile, poiché inserita in un cammino progressivo che consente, anche allo studente che ha meno familiarità coi libri, di appropriarsi gradualmente del codice narrativo e delle strategie necessarie ad interpretarlo e ad attribuire un senso alle sue singole parti e all'insieme.

Ciò che conta maggiormente, infatti, è che i percorsi di lettura domestica (fondamentali nel biennio, ma utilissimi anche nel triennio) siano attentamente progettati e calibrati anche sull'«intellectual, emotional and experiential equipment» dello studente (Rosenblatt 1995: 25), senza temere né di sconfinare in territori poco frequentati dalla tradizione scolastica, né di iniziare da testi più semplici del previsto, se necessario; è importante che le opere scelte siano legate tra loro da un *fil rouge* di riferimento, che formino una 'costellazione', possibilmente in relazione ad altri percorsi di lavoro già in corso, così che il compito di lettura domestica non venga percepito come qualcosa di avulso dalla normale attività didattica o, peggio, come un irragionevole carico aggiuntivo. Per questo è opportuno che i romanzi proposti siano presentati, anche molto brevemente, alla classe, eventualmente dando indicazioni su alcuni elementi strutturali o passaggi di particolare complessità, che potrebbero essere di ostacolo e quindi spingere all'abbandono del libro solo perché non si conosce a sufficienza il *set* di regole che il testo impone (Chambers 2011: 98-99). Infatti, se l'opera si rivela eccessivamente distante dall'orizzonte di attesa dei suoi lettori è probabile che molti si trovino spiazzati, formulino un giudizio negativo sul testo (Jauss 1967) o addirittura lo abbandonino, magari ripiegando su sinossi e schede reperibili in rete, non sempre attendibili ed esaurienti, per rispondere ad eventuali interrogazioni o verifiche.

Non solo per evitare i rischi di copiatura ma soprattutto perché funzionale e indispensabile alla comprensione dei testi e alla valorizzazione della lettura domestica, è bene che la verifica sia svolta non tramite schede- libro standardizzate, ma su questionari ed esercizi finalizzati a mettere in luce gli aspetti significativi di *quel particolare romanzo*, aspetti che potranno essere, di volta in volta, alcune costanti

tematiche, il sistema dei personaggi, la caratterizzazione della voce narrante, gli aspetti linguistico-stilistici, la dimensione spazio-temporale e così via; questa «comprensione per affondo» eviterà anche lo scoraggiamento e la demotivazione di fronte al compito improbo di analizzare tutti i piani e i livelli dell'opera (Falcetto 2011: 128-129). Possono essere proposte anche forme di verifica aperte, che permettano agli studenti di cimentarsi con la scrittura di recensioni, quarte di copertina, interviste impossibili all'autore o ai personaggi: tali attività presuppongono, oltre all'esercizio di una competenza di scrittura necessaria a completare i *literacy skills* degli studenti, un lavoro appositamente strutturato su queste tipologie di scrittura breve e argomentativa che dipendono strettamente dalla dimensione editoriale del libro, permettendo così di consolidare il percorso di educazione libraria iniziato portando i volumi in aula.

È fondamentale, infine, che il momento della verifica non sia lo scopo finale delle varie attività di lettura proposte alla classe, ma solo una fase di una valutazione più globale ed estesa; infatti

l'atto di lettura non può non concludersi, anzi, non coincidere in ogni sua parte con un atto di giudizio. Capire un'opera, interpretandola, significa coestensivamente valutarla: cioè stendere un bilancio di quanto ci è costato leggerla, rispetto a quanto ne abbiamo ricavato. [...] Nell'apprezzare positivamente o negativamente un testo, ossia nell'esprimere una reazione di piacere o dispiacere, l'io leggente si personalizza, responsabilizzandosi di fronte a se stesso. (Spinazzola 1992: XIII)

Il giudizio, allora, non può che essere un atto di per sé comparativo e dunque sociale: si giudica in relazione alle proprie letture precedenti e ci si pone in accordo o in disaccordo con il giudizio altrui. Ed è proprio questo momento, quello della 'risposta del lettore', che andrebbe più di ogni altro valorizzato a scuola, con una lezione-discussione programmata al termine del periodo indicato per la lettura domestica: lì potranno emergere, sotto la guida dell'insegnante, non solo le caratteristiche salienti del testo, ma anche le osservazioni degli

studenti, le difficoltà incontrate, le ipotesi interpretative e i motivati giudizi di valore; attraverso il confronto ci si potrà convincere di aver sottovalutato o frainteso l'opera, potranno essere presentate letture del testo originali e capaci di aumentarne la comprensione per gli altri componenti del gruppo classe, ci si potrà interrogare sulle modalità del processo di creazione e scoprire rimandi e connessioni intertestuali che la lettura individuale non aveva colto, si potrà fare, insomma, 'ciò che fanno i critici' (Chambers 2000: 39-41). Per l'insegnante, il momento della lezione-discussione può costituire già un primo momento di valutazione: innanzitutto, sarà ben evidente quanti studenti abbiano letto con attenzione il romanzo proposto e quanti siano in grado di esprimere considerazioni pertinenti, magari utilizzando gli strumenti di analisi su cui si è lavorato in classe; si potranno offrire spiegazioni su passaggi che hanno posto dubbio o difficoltà e strutturare prove di verifica che nascano dalla reale esperienza di lettura della classe e che si soffermino sugli aspetti emersi dal confronto; inoltre, si potrà eventualmente modificare il percorso di lettura già programmato in conseguenza degli spunti, degli interessi e delle criticità emerse.

Soprattutto, la discussione porterà all'interno dell'esperienza scolastica l'esperienza della lettura, e ne farà oggetto di condivisione, così come accade per tutto ciò che è importante e vitale per l'individuo, in particolare per un soggetto in formazione: parlare di un libro che si è letto è un'attività individuale, che permette di chiarire a sé stessi le proprie idee anche attraverso il riflesso delle parole altrui, ed è contemporaneamente un'attività comune e cooperativa, in grado di costruire una conoscenza e una valutazione superiore e diversa dalla somma di quelle individuali (*Ivi*: 29-38).

Si tratta, in definitiva, di inserire a pieno titolo nel dispositivo scolastico quella prassi virtuosa che è il *reading circle*, il circolo della lettura, in tutte le sue fasi (Chambers 2011: 82-92) (Fig.1): quella della selezione, che tradizionalmente la scuola si è auto-assegnata, ma ripensandola in funzione di un'educazione globale alla lettura e non relegandola ad un ruolo ancillare rispetto allo studio storico della letteratura o all'esercizio di competenze di analisi più o meno sofisticate; quella della lettura, trovando (o inventando, perché no)

spazi e tempi adeguati e funzionali; e, soprattutto, quella della risposta del lettore, ovvero della conversazione sui libri, che è probabilmente la sola attività che possa aiutare gli studenti, lettori e non-lettori, a rimettere al centro delle pratiche scolastiche la propria esperienza, individuale e collettiva, collaborando alla sua costruzione e restituendo senso a qualcosa che troppo spesso è vissuto come un peso. Solo per positivo contagio, infatti, attraverso la frequentazione costante di libri e di lettori, si diventa lettori. Ed il maggiore responsabile di questo contagio deve essere senza dubbio l'insegnante di lettere, che facendosi mediatore e facilitatore delle esperienze di lettura dei propri studenti, ritorna ad essere al centro del dispositivo scolastico, rivendicando a sé un ruolo, troppo spesso oscurato da pur necessarie funzioni burocratiche e valutative, eminentemente intellettuale ed educativo, in quanto interprete di istanze propriamente culturali (Luperini 2006: 12-14) quali quella della lettura e della discussione sui libri. E tale rivalutazione della professionalità del docente non può non passare attraverso la riscoperta della propria identità di lettore e della necessaria fiducia nella capacità della letteratura di aiutare i giovani, e qualunque essere umano, ad «essere sempre più intelligenti, sensibili e moralmente forti» (Calvino 1995: 17).



Fig.1: Rappresentazione grafica del *reading circle* (Chambers 2011: 82)

Bibliografia

- Armellini, Guido, *Come e perché insegnare letteratura*, Milano, Zanichelli, 1987).
- Bartolini, Domenico - Pontegobbi, Riccardo (eds.), *Il senso di leggere. La situazione della lettura giovanile. Atti del Convegno Nazionale*, Campi Bisenzio, Idest, 2005.
- Bertoni, Federico, *Romanzo*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- Boschi, Filippo – Pinto, Giuliana, *Come leggono i giovani 'maturi'*, Firenze, Le Monnier, 1979.
- Brooks, Peter, *Trame. Intenzionalità e progetto nel discorso narrativo*, Torino, Einaudi, 1995.
- Calvino, Italo, "Il midollo del leone", *Una pietra sopra* (1980), Milano, Mondadori, 1995: 5-22.
- Calvino, Italo, "Perché leggere i classici", *Perché leggere i classici* (1991), Milano, Mondadori, 2001: 5-13.
- Chambers, Aidan, *Come imparare a leggere i libri con i ragazzi*, Torino, Sonda, 2000.
- Chambers, Aidan, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, Ed. Gabriella Zucchini, Modena, Equilibri, 2011.
- Denti, Roberto, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Torino, Einaudi, 1999.
- Detti, Ermanno, *Piccoli lettori crescono. Come avvicinare bambini e ragazzi alla lettura*, Trento, Erickson, 2012.
- Faeti, Antonio, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2001.
- Faeti, Antonio, "Un tenebroso affare. Scuola e romanzo in Italia", *Il romanzo*, Ed. Franco Moretti, Torino, Einaudi, 2001, I: 107-128.
- Falcetto, Bruno, e "I saperi essenziali della letteratura a scuola. Per un'educazione al libro" e "Il manuale e l'esperienza della lettura", entrambi in *Il Novecento a Scuola*, Ed. Giuseppe Langella, Pisa, ETS, 2011: 37-45 e 118-131.

- Filosi, Silvia, " Imparare è comunicare", *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, Eds. Claudio Giunta – Amedeo Savoia, Trento, IPRASE, 2013: 29-36.
- Genette, Gérard, *Soglie. I dintorni del testo*, Torino, Einaudi, 1989.
- Innocenti, Orsetta, *La letteratura giovanile*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Innocenti, Piero – Ferrieri, Luca, *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura*, Milano, Unicopli, 1995.
- Jauss, Hans Robert, *Perché la storia della letteratura?*, Napoli, Guida, 1977, ed. or. *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, Universitäts-Druckerei GmbH, Konstanz, 1967.
- Luperini, Romano, "Canone occidentale, etica planetaria e trasformazione della figura dell'insegnante di italiano", *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2006: 9-23.
- Mantegazza, Raffaele, "Lo sporco sotto il banco", *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Eds. Riccardo Massa – Luciano Cerioli, Milano, Franco Angeli, 1999: 65-67.
- Mantegazza, Raffaele, *Unica rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Milano, Ghibli, 2001.
- Massa, Riccardo, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987.
- Pennac, Daniel, *Comme un roman* (1992), ed. it. *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 2010.
- Rosenblatt, Louise M, *Literature as exploration*, TMLAA, New York, 1995 (1938).
- Rubinich, Maria Antonietta, "Alla ricerca del testo perduto. Contributo al dibattito sulla funzione dell'antologia italiana nella scuola secondaria", *Allegoria*, 15 (1993): 88-90.
- Spinazzola, Vittorio, *Critica della Lettura*, Roma, Editori Riuniti, 1992.
- Spinazzola, Vittorio, "Leggere e rileggere", *La modernità letteraria*, Milano, Il Saggiatore, 2001: 29-39.
- Walton, Kendall L., *Mimesis as make-believe*, Harvard University Press, 1990.
- Watt, Ian, *Le Origini Del Romanzo Borghese*, Milano, Bompiani, 1957.

Sitografia

D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, Archivio Ministero Pubblica Istruzione, http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/handicap_new/allegati/dm1979.doc, web (ultimo accesso 20/01/2014).

Indicazioni Nazionali per il Liceo Classico 2010, Indire Nuovi Licei, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010///indicazioni_nuovo_impaginato/Liceo%20classico.pdf, web (ultimo accesso 20/01/2014).

Piani di studio della scuola secondaria superiore. Programmi dei primi due anni e dei trienni. Le proposte della commissione Brocca, EdScuola, http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/programmi_brocca.htm, web (ultimo accesso 20/01/2014).

Report Istat *Produzione E Lettura Di Libri*, 2012, Istat, <http://www.istat.it/it/archivio/90222>, web (ultimo accesso 19/11/2013).

L'autrice

Emanuela Bandini

Laureata in Lettere Moderne, è docente di italiano e latino nella scuola superiore. È attualmente in congedo per un Dottorato di Ricerca presso l'Università degli Studi di Milano, dove è Cultore della Materia per l'insegnamento di Letteratura Italiana Otto-Novecentesca. Si occupa soprattutto di didattica della letteratura, teoria della lettura e critica letteraria.

Email: emanuela.bandini@unimi.it

L'articolo

Data invio: 16/02/2014

Data accettazione: 30/04/2014

Data pubblicazione: 30/05/2014

Come citare questo articolo

Bandini, Emanuela, "*Non come un romanzo. Retoriche scolastiche ed educazione alla lettura*", *Between*, IV.7 (2014), <http://www.Between-journal.it/>