

La letteratura per unità didattiche

I

A che punto è l'insegnamento di letteratura

di Adriano Colombo

1. Una proposta di lavoro

Da una decina d'anni un buon numero di insegnanti di letteratura italiana nelle scuole medie di secondo grado di tutta Italia stanno lavorando al rinnovamento della loro disciplina, secondo un progetto che ha assunto una prima forma definita in un documento elaborato presso l'IRRSAE Emilia-Romagna

Questo volume, opera di un gruppo di insegnanti bolognesi impegnati nel progetto, intende offrire ai colleghi il frutto di un lavoro di ricerca didattica progettuale condotta e sperimentata direttamente sul campo: un modello di lavoro con cui confrontarsi e un insieme di strumenti utilizzabili in classe.

L'ipotesi curricolare che abbiamo definito 'modulare' tenta di fornire una cornice flessibile, ma precisa, a un insegnamento di letteratura italiana nei trienni terminali che faccia i conti con le antinomie e le difficoltà che da decenni, ormai, hanno messo in crisi questo campo di studi che ha tradizionalmente un ruolo centrale nella scuola superiore. Rientra insomma in quel ricco insieme di esperienze e lavori in corso che stanno trasformando dall'interno questo livello di scuola, per quanto in modo frammentario, fino a configurare una sorta di 'riforma silenziosa', a dispetto della paralisi legislativa con cui siamo ormai abituati a convivere.

Il caso dell'insegnamento di letteratura italiana è esemplare per l'intreccio fra sollecitazioni del mondo accademico, ricerca e lavoro didattico sul campo, e riconoscimenti istituzionali: il modello curricolare proposto dall'IRRSAE Emilia-Romagna è stato assunto come base dei programmi ministeriali nelle sperimentazioni 'guidate' degli istituti tecnici commerciali ('IGEA', 'Erica' e 'Mercurio'), e più tardi del programma del biennio terminale postqualifica degli Istituti professionali di nuovo ordinamento; può offrire un'interpretazione accettabile alle indicazioni fin troppo ampie del programma di Italiano per i trienni della Commissione Brocca; può infine essere adottato, in chiave di sperimentazione metodologico-didattica, anche nelle situazioni in cui siano ancora ufficialmente vigenti i vecchi programmi.

2. Il dibattito sulla storia letteraria

La nostra proposta curricolare affonda le radici in un dibattito sull'insegnamento letterario sorto da una ventina d'anni (in significativa coincidenza col passaggio della scuola superiore da scuola d'*élite* a scuola di massa), che non sarà male ripercorrere per sommi capi, per motivare le nostre scelte.

La critica all'insegnamento letterario nella scuola - e in particolare alla storia letteraria, che ne rappresenta il coronamento tradizionale - è stata particolarmente vivace nel decennio 1975-1985. Ricordiamone in sintesi i motivi principali.

In primo luogo, l'insegnamento della storia della letteratura tende a relegare in secondo piano, quando non a sostituire, la lettura dei testi (si è parlato, a questo proposito, di "lettura in contumacia"); questa critica ha raggiunto in parte il suo scopo, le letture si sono fatte più abbondanti, come dimostra fra l'altro il successo dei libri di testo che racchiudono insieme storia letteraria e antologia; ma resta il fatto che spesso in questi manuali, e nella pratica didattica, le letture

continuano a essere pure esemplificazioni di un discorso storico preconstituito, che rimane il vero centro dello studio.

In secondo luogo, la critica ha investito il carattere storicamente condizionato, ideologico più che scientifico, della storia letteraria nazionale: essa sorge al momento della costituzione dello stato unitario, come progetto pedagogico di formazione delle classi dirigenti sull'unico terreno in cui una nazione dalle incerte radici unitarie come l'Italia poteva vantare un'autentica tradizione propria. È questo il senso del grande modello desanctisiano, che resta alla base di tutte le storie letterarie successive, con il suo canone di autori, le sue periodizzazioni, la sua dialettica di crisi e risorgimenti. L'ammirazione universalmente tributata alla *Storia* di De Sanctis non può far dimenticare come quel progetto pedagogico risulti inadeguato, nel momento in cui la letteratura non è più il veicolo privilegiato di tutta la cultura, l'idea di nazione non è più al centro della formazione, e soprattutto gli interlocutori non sono più un'élite dirigente in formazione, ma le masse giovanili. Caduta la sua funzione sociale, si disvela quella che è stata definita l'"ideologia letteraria" sottesa all'insegnamento, con i suoi caratteri di attribuzione alla letteratura di un ruolo culturale egemone, di ottimismo storicista che compone la storia in un disegno finalistico, emarginando quanto di contraddittorio e 'irregolare' si è manifestato, di promozione dei grandi della letteratura a figure spiritualmente esemplari, con la tendenziale rimozione degli aspetti materiali e 'bassi' dell'esperienza.

Un richiamo ai condizionamenti storici e al contesto materiale dell'attività letteraria è venuto dalla storiografia di impronta marxiana, culminata nelle storie letterarie di Petronio (1964) e di Asor Rosa (1972). È certo che questa tendenza ha arricchito il nostro insegnamento di acquisizioni irrinunciabili; ma essa lasciava irrisolti, anzi accentuava almeno due problemi. Il primo è la specificità della letteratura: in una storia che si configura come storia del ruolo sociale dei gruppi intellettuali, non si capisce perché certe opere e certi autori debbano avere un posto privilegiato; e in alcuni manuali degli anni settanta i testi letterari si riducevano appunto a documenti storici, indistinguibili dagli altri. Il secondo è l'ambizione totalizzante di uno storicismo diverso da quello idealista, ma non meno storicismo: la tentazione di aprire tutte le porte con un'unica chiave, proprio quando l'"esplosione" delle scienze umane ci faceva avvertiti della molteplicità irriducibile delle dimensioni storiche e della ricchezza degli approcci possibili.

Il contributo più sostanzioso al dibattito è venuto da un orientamento radicalmente opposto, quello strutturalista-semiotico che, egemone negli studi letterari dalla metà degli anni sessanta, ha investito la didattica nel decennio successivo; la sua egemonia comincia a declinare intorno al 1985, ma i suoi effetti sono ancora ben presenti nella scuola, nel bene e nel male. Come è noto, questa prospettiva pone al centro la specificità del testo letterario: «oggetto linguistico da smontare, da decodificare, da collocare nella pluralità e 'differenza' dei vari codici in cui si organizza la comunicazione linguistica di una società» (Ossola 1976, p. 114). Da qui la proposta di metodi di analisi testuale nuovi (narratologia) o rinnovati (metrica, retorica, stilistica), che hanno arricchito l'insegnamento di un'attrezzatura metodologica fondamentale, spingendolo a superare le letture impressionistiche e contenutistiche. Nei suoi sviluppi più coerenti, questo approccio modifica non solo i metodi, ma la relazione didattica: l'insegnante non si pone più come depositario di un sapere e di valori da trasmettere, ma come tecnico che fornisce agli studenti gli strumenti per operazioni che loro stessi potranno poi compiere autonomamente, uscendo dal ruolo passivo e ripetitivo a cui la storia letteraria tradizionale li condannava.

In questo quadro la dimensione storica degli studi letterari non è stata contestata, ma rivendicata come intertestualità, radicata nei testi stessi, piuttosto che cornice esterna; la semiotica

dei modelli culturali ha offerto un quadro teorico, con lo studio delle correlazioni tra le diverse 'serie' storiche. Il risultato più significativo di questa prospettiva sta in un grande manuale, *Il materiale e l'immaginario* diretto da Remo Ceserani e Lidia De Federicis (1979-1983), che ha segnato profondamente la cultura e la didattica di moltissimi insegnanti, e le cui suggestioni si riconosceranno anche nelle nostre proposte.

Tutto questo resta un patrimonio acquisito per qualsiasi ipotesi didattica presente o futura. Ma non si possono ignorare i limiti che questa impostazione ha rivelato, le cui conseguenze si avvertono tuttora 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.

Va ricordato qui un vivace episodio polemico che denunciò questi rischi in nome della lettura come «atto anarchico», «semplice atto esplorativo fatto di libertà, di conoscenza e di piacere», in cui il lettore porta «tutte le sue spurie motivazioni psicologiche e sociali» (Belardinelli 1978, p. 53). La tesi della 'lettura anarchica' non è andata al di là della denuncia degli eccessi di un formalismo demotivante, e il suo spontaneismo le ha impedito di articolarsi in una vera proposta didattica; ma ha avuto il merito di richiamare energicamente l'attenzione sui destinatari dell'insegnamento, sui loro bisogni, sull'educazione letteraria come educazione alla lettura.

Su questi temi si è andato orientando il dibattito nell'ultimo decennio, in parte sulla spinta di un diverso orientamento delle teorie letterarie (ermeneutica, estetica della ricezione), ma soprattutto delle concrete esigenze educative. Gli insegnanti avvertono sempre più una radicale estraneità dei giovani ai testi e ai valori letterari a cui li dovrebbero introdurre; si è parlato di "inappetenza letteraria" delle nuove generazioni: la letteratura non interessa, perché non è più il canale di accesso a una cultura adulta di cui si desiderino condividere i riferimenti. Anche in questa, del resto, la letteratura soffre di una perdita di centralità. E tuttavia non si può dire che la cultura di massa, in cui i giovani (e non solo loro) appaiono totalmente immersi, abbia semplicemente 'fatto fuori' la fruizione letteraria: «il nostro tempo produce al contrario *un eccesso* di narrativa e di poeticità» (Bertoni Del Guercio 1985, p. 40). Canzoni e musica *rock*, letteratura di consumo e *serial* televisivi soddisfano a bisogni di immaginario, sollecitano una fruizione estetica omologa alle funzioni affidate da sempre alla letteratura, né sono privi di una propria elaborazione formale; e spesso si rifanno, nei temi e nelle forme, a modelli di ascendenza letteraria 'alta', per quanto degradati. Il problema è se la scuola debba arroccarsi nella difesa dei propri valori tradizionali, o porsi l'obiettivo di «non far vivere lo studio della letteratura (come cosa del passato e cosa d'altri) e la cultura giovanile (come cosa del presente e degli studenti) in mondi separati, dei quali l'uno appartiene alla scuola e l'altro alla realtà» (De Federicis 1987, p. 39).

3. Le finalità dell'insegnamento letterario

Con questo arriviamo al cuore del nostro problema: perché continuiamo a insegnare letteratura, e siamo convinti che sia bene farlo, nonostante le difficoltà crescenti? La riorganizzazione di un insegnamento deve partire da un ripensamento delle sue finalità, e non dalla trasposizione meccanica di ipotesi elaborate altrove.

3.1. La formazione del buon lettore

«Educazione letteraria, dunque, per formare la psicologia del buon lettore: dell'individuo che continuerà a leggere fuori della scuola, e non solo strumentalmente ma per gusto personale» (De

Federicis 1987, p. 35). Questa risposta può apparire fin troppo ovvia, e non c'è bisogno di ripercorrere qui le ragioni che ci fanno ritenere importante promuovere la lettura, contro l'invasione totalizzante dei *media* elettronici. Ma tale non è se si riflette come l'insegnamento di storia della letteratura abbia sortito troppo spesso l'effetto opposto; il problema che pone è come l'incontro con la letteratura nella scuola possa portare il giovane ad «allargare il campo dei testi fruiti» e ad «ampliare la gamma dei modi di fruizione» (Armellini 1987, pp. 95 sg.), 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 dell'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 la diversità dei punti di vista, apertura al dialogo, tolleranza), oltre che estetiche.

Il 'buon lettore' non è un lettore 'anarchico': dispone di un bagaglio di competenze che gli permettono di fruire del testo a diversi livelli, di penetrare (più o meno in profondità) nella molteplicità delle sue dimensioni e dei suoi significati. L'addestramento a tecniche di analisi testuale non è dunque respinto, ma va inteso in senso strumentale, in vista di un arricchimento dell'esperienza di lettura, più che come un fine in sé; senza mai dimenticare ciò che distingue l'atteggiamento del lettore comune da quello dello specialista: «Compito dello scienziato della letteratura è *analizzare* il funzionamento del gioco letterario; compito del lettore è *partecipare* al gioco» (Armellini 1994, p. 245).

3.2. *L'educazione al senso della storia e della complessità*

Nella cassetta degli attrezzi di questo lettore ideale sta anche la capacità di storicizzare ciò che legge: non si apprezza veramente un testo letterario se non lo si mette in relazione (almeno sommariamente) col suo contesto culturale, col suo passato e il suo futuro, col suo tempo e col nostro. L'approccio alla letteratura deve dunque essere anche storico, e viceversa la letteratura può contribuire a formare il senso storico. Anche dopo che è tramontata la funzione tradizionale della storia letteraria, si avverte più che mai l'esigenza di un'educazione al senso storico nell'attuale civiltà di massa, dei *media*, postmoderna, che tende ad appiattire ogni esperienza in un presente indifferenziato, privo di spessore e privo di senso; come ha scritto efficacemente Giuseppe Petronio, il problema è «se la scuola debba ribadire le catene di quella soggezione al presente o risuscitare la memoria, ricostruire il passato, ridare una identità individuale e sociale» (Petronio 1981, p. LXXXIII).

Nel documento citato dell'IRRSAE Emilia-Romagna, la finalità di formazione del senso storico è stata articolata in questi punti: «apertura a riconoscere la *diversità* delle esperienze umane e culturali attraverso il tempo; capacità di riconoscere la *durata* (continuità e trasformazione) dei fenomeni; capacità di riconoscere l'*attualità* dei prodotti culturali del passato, lo spessore storico dei fenomeni culturali presenti; sensibilità e rispetto per i beni culturali, la loro conservazione e fruizione» (Colombo 1990, p. 29).

In vista di questi fini, non si tratta di riabilitare la vecchia storia letteraria enciclopedica; si tratta piuttosto di dare il senso di una storia che *si costruisce* a partire dai testi. Né si tratta di restaurare un qualche storicismo che appiattisca la lettura dei testi su un'unica dimensione interpretativa: la letteratura può essere invece una via d'accesso privilegiata al senso della *complessità* dei fenomeni culturali (pluralità delle prospettive, variabilità dell'oggetto di conoscenza

a seconda delle angolazioni, provvisorietà di ogni spiegazione), che appare un carattere essenziale della cultura di questa fine di millennio. Per aiutare un giovane a orientarsi in questo universo mobile e pluridimensionale, la letteratura ha una vocazione specifica, 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.

Tra i fondamenti teorici della complessità, c'è la necessaria influenza reciproca tra l'osservatore e il fenomeno osservato. In termini di educazione letteraria, questo significa che il passato da scoprire nei testi e attraverso i testi non dovrebbe restare un inerte oggetto di conoscenza, ma dovrebbe essere il termine di un dialogo: nel momento in cui scopro la diversità del mondo espresso da un'opera del passato, mi chiedo che cosa quella diversità significhi *per me*. Le aule scolastiche possono essere un luogo privilegiato per quel 'ringiovanimento del passato' di cui ci parlano le teorie ermeneutiche e l'estetica della ricezione; l'insegnamento dovrebbe essere aperto a confrontarsi con gli esiti imprevedibili, a volte sconcertanti, ma genuini, dell'incontro fra le grandi opere e gli orizzonti dei giovani cresciuti nella cultura di massa.

4. Il problema del curriculum

4.1. La dilatazione del campo di studio

Dai fini che abbiamo sommariamente delineato si ricavano già alcuni criteri operativi, che possiamo così riassumere:

- *centralità dei testi* rispetto ai quadri storici e alle metodologie di analisi;
- *centralità del lettore studente*, con la sua cultura, i suoi bisogni, il suo immaginario;
- insegnamento letterario come *insieme di operazioni* da compiere sui testi insieme agli studenti.

In questo quadro i compiti dell'educazione letteraria nel biennio iniziale della scuola superiore si delineano abbastanza facilmente, e sono stati del resto definiti in modo soddisfacente nel Programma Brocca di Italiano per questa fascia: incremento della lettura, approccio alla specificità della letteratura, formazione di competenze di lettura letteraria (generi, metrica, retorica letteraria, tecniche narrative ecc.). Il tutto attraverso percorsi di lettura liberi, vari e significativi: *non* teoria letteraria avulsa dai testi, *non* storia letteraria.

L'approccio specificamente storico resta compito del triennio, ma qui progettare un curriculum diventa meno semplice. Ci si scontra innanzi tutto con una dilatazione incontrollabile del campo dello studio. La vecchia storia letteraria era altamente selettiva, chiusa in un suo repertorio consolidato: e tuttavia il tempo-scuola non è mai stato sufficiente a percorrerla tutta. I riferimenti culturali ed educativi di oggi ci chiedono molto di più: autori un tempo trascurati vengono rivalutati, non è più facile adagiarsi nella pigra classificazione in 'maggiori' e 'minori', con la tendenziale emarginazione dei secondi; la costruzione di quadri storico-culturali a partire dai testi richiede di allargare le letture a testi di interesse più documentario che letterario, e del resto i confini tra il letterario e il non-letterario sono sempre stati e saranno sempre incerti; la conoscenza di autori stranieri è necessaria a capire anche soltanto la letteratura italiana. Soprattutto, nessuno pare più disposto ad accettare una storia che ignori il Novecento; e il Novecento è cresciuto col passare del tempo, si è arricchito di opere e di autori.

A questo incremento quantitativo del repertorio si accompagna la moltiplicazione dei metodi, la dilatazione del campo degli interessi letterari: come ha notato Mordenti, siamo in presenza di «un vero e proprio *big bang* epistemologico, che proietta in spazi progressivamente dilatati i frammenti di un'antica unitarietà» (1983, p. 1005). Anche senza scimmiettare le mode accademiche, un'educazione letteraria orientata alla complessità deve tener conto in qualche modo di questa

esplosione disciplinare.

Insomma, insegnare letteratura non solo si è fatto più complicato, ma richiede più tempo: per più testi e autori, per letture dirette e analisi non banali, per dare spazio all'attività degli studenti.

A fronte di queste esigenze, lo schema tradizionale di un ordinato percorso enciclopedico lungo i secoli della letteratura italiana si è fatto impraticabile. Negli anni si sono moltiplicati i richiami alla necessità di operare dei "tagli", le proposte di articolare l'insegnamento in "percorsi" flessibili, non predeterminati, di procedere per "campioni" secondo prospettive variabili. In fondo, è ciò che ogni insegnante è già costretto a fare, in modo più o meno programmato. Ma quel che non è stato sufficientemente approfondito, è l'indicazione dei criteri secondo cui 'tagli' e 'scelte' dovrebbero essere operati: di conseguenza, si è avvertito da molti il rischio di perdere la bussola del curriculum, di smarrirsi nell'indefinito e nell'arbitrario. Questo può spiegare l'affacciarsi negli ultimi anni della tentazione del ritorno alle vecchie rassicuranti certezze (è un fenomeno ricorrente nella didattica), testimoniato dal rifiorire dei manuali di storia letteraria, per quanto rinnovati.

4.2. La questione del canone

Una questione che è stata spesso elusa è quella del canone degli autori, quella ventina di 'maggiori' la cui conoscenza più o meno diretta costituisce, secondo un'opinione diffusa, l'essenza dello studio della letteratura italiana. Come si concilia questo canone con uno studio articolato in percorsi flessibili? Di fronte a questo problema la Commissione Brocca ha scelto di non scegliere: da un lato giudica «necessario individuare e seguire dei 'percorsi' di studio», dall'altro prescrive: «in tale disegno devono comunque trovare posto i testi fondamentali della nostra letteratura, i quali costituiscono un patrimonio consolidato di cui va assicurata la conoscenza», e a suo luogo specifica a quali autori si riferisce: venti appunto, sette per ciascun anno di corso. Quali margini di scelta può lasciare un programma così fitto di 'autori di precetto'? Non per nulla la Commissione Brocca parla di «scelte, le quali devono in ogni caso rispondere a criteri di importanza e di organicità». È un po' come dire: sei libero di scegliere, a patto di scegliere *tutto*.

L'alternativa proposta dal curriculum a cui ci ispiriamo è ben più netta: *abbandonare l'idea di uno studio organico ed enciclopedico*. Non si tratta tanto di una sofferta rinuncia, quanto di una scelta. Con l'abbandono delle ambizioni enciclopediche cambia la visione stessa della letteratura italiana, che non appare più tanto un patrimonio da trasmettere, quanto un territorio da esplorare: un territorio accidentato, ricco di sorprese, dai confini incerti. Questa prospettiva vede lo studente non più come destinatario passivo di una conoscenza precostituita da assimilare, ma come il costruttore attivo della propria conoscenza.

Ciascuna classe avrà allora un proprio 'canone' parziale, provvisorio, *in fieri*: l'idea è che non è sensato attendersi che un giovane esca da tre anni di studio scolastico sapendo 'tutto', ma che inizi un percorso di letture che può durare per la vita, acquisendone il gusto e le competenze necessarie. Da tempo si ripete che il compito della scuola non può più essere di trasmettere una cultura finita, ma una formazione aperta ad acquisizioni successive, che per questo la qualità metodologica è più importante della quantità di conoscenze: è tempo di trasferire questa idea, che si è affermata soprattutto a proposito della formazione alle professioni, al campo della cultura umanistica.

4.3. La scelta modulare

Abbandonare le ambizioni enciclopediche non deve significare affidarsi alla casualità e all'improvvisazione: richiede anzi una programmazione più attenta. Lo schema su cui articolarla è offerto dall'ipotesi di un *curriculum modulare*, che negli ultimi tempi si è andata affermando in alcuni

settori della pedagogia e dell'amministrazione scolastica. In questa prospettiva, il curricolo di una disciplina non è un percorso lineare e rigido, ma è costituito da una serie di blocchi di conoscenza e di esperienza, ciascuno dotato di una certa autonomia, di coerenza interna, di propri obiettivi e verifiche: essi sono in parte intercambiabili, in quanto equipollenti dal punto di vista formativo, e si combinano in un disegno complessivo coerente ma flessibile.

C'è ancora una certa oscillazione terminologica a proposito di tali unità componibili: in questo libro sono chiamate 'unità didattiche'; alcune proposte più recenti le denominano 'moduli' e riservano il termine 'unità didattica' per elementi minori interni al 'modulo', con l'avvertenza che, mentre la successione dei moduli è flessibile, la successione di queste unità minori entro il modulo è rigida: sono in sostanza quelle che in questo libro vengono chiamate 'sequenze' all'interno di un'unità didattica. Con queste avvertenze, la variabilità terminologica non dovrebbe costituire un problema.

Nell'ambito della storia letteraria, l'ipotesi modulare viene a coincidere con la prospettiva dei "percorsi" di cui parla il Programma Brocca; costituisce anzi la sola applicazione possibile di quel programma, una volta rimosse le prescrizioni quantitative sul canone degli autori, che sono comunque inapplicabili per ragioni oggettive. Un 'percorso' (o 'unità didattica' o 'modulo') è dunque una sequenza di letture testuali e di operazioni sui testi, articolate intorno a un tema che può essere riferito a un'epoca o 'tagliare' diacronicamente la storia letteraria. La scelta del tema e dei testi è in funzione di obiettivi (di conoscenza e di abilità) determinati e variati: una delle scelte 'forti' del curricolo modulare è quella di *diversificare gli approcci all'universo letterario*, in modo da dare un'esperienza concreta della sua complessità e di rendere consapevoli gli studenti delle operazioni che di volta in volta si compiono.

La prospettiva modulare ha implicazioni rilevanti sia per gli studenti sia per l'insegnante. Agli studenti chiede di essere più attivi, li impegna in una storia letteraria che non tanto si 'studia' quanto si 'costruisce'; non solo, attraverso la scansione del lavoro in unità definite, vuol dare loro il senso di una crescita culturale che passa attraverso tappe concluse, al posto di una sequenza di lezioni monotona e perciò demotivante. All'insegnante richiede autonomia progettuale, flessibilità e creatività, esaltando le sue competenze professionali.

Un'altra conseguenza importante riguarda le possibilità di collaborazione con altre discipline. Come è noto, la storia letteraria si interseca continuamente con la storia civile, la storia della filosofia, la storia dell'arte, con le letterature straniere e classiche; potrebbe avere contatti interessanti con elementi di storia delle scienze, dell'economia e del diritto. Queste intersezioni possono essere proficue, evitando le duplicazioni e gli sprechi di tempo a cui siamo pur troppo abituati, se la programmazione dei diversi insegnamenti è flessibile nei contenuti e nei tempi: due sequenze lineari ben difficilmente si incontrano, una programmazione a blocchi permette di articolare i tempi e i modi della collaborazione. Già i programmi Brocca prevedono un'impostazione sostanzialmente modulare per l'insegnamento di filosofia e delle letterature straniere; mantenere vincoli rigidi sulla letteratura italiana vorrebbe dire sprecare un'occasione.

4.4. La mappa e il territorio

Nel seguito di questo libro si troveranno indicazioni precise ed esempi concreti circa la struttura delle unità didattiche, la loro durata e il numero in un anno scolastico, la loro differenziazione tipologica, e circa il luogo da riservare alla più canonica di tutte le opere, la *Divina commedia*. Un punto però non può essere eluso fin da questa premessa: la preoccupazione, che qualcuno può avere, che la nostra impostazione lasci lo studente sprovvisto di punti di riferimento

generale, della capacità di situare un'opera o un autore, o che lo porti a ignorare fin l'esistenza di opere o autori consacrati dalla tradizione. Questo effetto non è nelle nostre intenzioni, né è stato riscontrato da coloro che da anni vanno sperimentando il curricolo.

Intanto una scansione cronologica, per quanto elastica, viene mantenuta lungo i tre anni di studio: i limiti vengono spostati in avanti, a metà Cinquecento e a metà Ottocento, per dare al Novecento uno spazio più adeguato, secondo un'indicazione accolta anche dal Programma Brocca.

In secondo luogo, per riprendere la metafora del territorio, è ovvio che chi lo esplora dovrà piantare paletti, segnali indicatori, dovrà costruirsi una mappa che includa sia le zone esplorate sia, sommariamente, quelle inesplorate. Il punto è che questa mappa deve avere un carattere strumentale, senza assumere il valore esplicativo che le attribuiscono i vari storicismi: «la mappa non è il territorio». A questo scopo può contribuire anche l'uso di un manuale storico, a patto che sia un manuale 'leggero', più descrittivo che esplicativo, e che mantenga una funzione di supporto, senza diventare il centro dello studio.

Per dirla con un'altra metafora, noi vorremmo che il percorso complessivo delineasse gradualmente nella mente dello studente gli scaffali di una biblioteca ideale in cui si collocano le correnti, i generi, gli autori e le opere, quelle lette e quelle non lette («senza dimenticare che i modi di catalogazione delle biblioteche possono essere in ogni momento ridiscussi»: Armellini 1987, p. 110). Ma quello che vorremmo soprattutto è che al termine degli studi restasse il desiderio di continuare a esplorare quella biblioteca, avendo imparato come la si legge e avendo sperimentato la sua varietà, la ricchezza delle occasioni di piacere e di arricchimento personale che può offrire. Su questa scommessa si gioca la nostra proposta, come del resto ogni insegnamento di letteratura.

II Il curricolo modulare e le unità didattiche

di Simonetta Corradini

1. La tipologia delle unità didattiche

Questo libro vuole essere una guida pratica per la costruzione di curricoli di letteratura: si propone di offrire criteri per orientarsi e operare delle selezioni, indicazioni metodologiche ed esempi di possibili unità didattiche con le relative verifiche.

Nel quadro del curricolo modulare che abbiamo adottato, si prevede che una via per rendere gli studenti consapevoli della complessità dell'oggetto letterario e capaci di esplorarlo autonomamente possa essere diversificare la tipologia delle unità didattiche e assegnare ad ogni tipo obiettivi specifici in termini non solo di conoscenze ma anche di competenze da acquisire. Tali unità, che non sono necessariamente le stesse per tutti e sempre, dovranno essere combinate secondo un calibrato dosaggio in un piano di lavoro annuale che punti sulla varietà.

Un ulteriore elemento innovativo della proposta citata consiste nell'invito a inserire testi e problematiche contemporanee fin dalla terza classe in unità che si riferiscono al passato. L'accostamento di testi appartenenti a epoche diverse e lontane tra loro è rivolto a formare negli studenti il senso storico, inteso come si è detto nel precedente capitolo.

La tipologia prevede cinque tipi principali: unità *storico-culturali*, unità per *generi letterari*, unità *tematiche*, unità *'ritratto d'autore'*, unità *'incontro con un'opera'*.

La fecondità didattica di tale opzione consiste nella possibilità di fornire agli studenti *input* sulle molteplici prospettive secondo le quali si può affrontare la disciplina, di suscitare in loro, con la conoscenza di una pluralità di metodi e strumenti, capacità di risposte diversificate, di renderli più attivi in quanto tale impostazione li spinge a ristrutturare continuamente quello che hanno appreso,

di sollecitare con la varietà la curiosità e l'interesse.

L'assunto teorico sottostante è che non esista oggi una prospettiva egemone negli studi letterari, e che non sia compito della scuola il promuoverla. Una scelta pluralista era esplicitamente dichiarata nel documento che ha proposto per la prima volta il curriculum modulare, là dove si diceva:

«Nell'insieme delle esperienze di apprendimento proposte allo studente, dovrebbero dunque essere presenti almeno le seguenti prospettive:

- la ricostruzione del quadro culturale di un'epoca in termini di 'modelli culturali' (semiotica della cultura);
- 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;
- la prospettiva ermeneutica dell'incontro attraverso il tempo fra le esigenze del lettore di oggi e gli orizzonti culturali del passato;
- l'analisi formale del testo e delle sue caratteristiche strutturali immanenti;
- 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).»

Da queste ipotesi generali deriva la caratterizzazione dei tipi di unità didattiche che nel seguito illustriamo brevemente, rifacendoci al documento citato; per ciascun tipo accenneremo agli esempi di realizzazione presentati in questo volume.

L'unità storico-culturale

Le unità di questo tipo «presentano il quadro generale di un'epoca, attraverso una campionatura di testi significativi, sia letterari, sia di altri settori culturali, sia documentari e storici, nonché eventualmente di opere artistiche non letterarie.

Obiettivi caratterizzanti:

- riconoscere i modelli culturali caratterizzanti un'epoca (tempo, spazio, valori, modelli umani...);
- attitudine a comprendere la *complessità* dei quadri storico-culturali: presenza di omologie e di contraddizioni;
- comprendere l'intreccio dei fattori materiali e spirituali;
- localizzare i centri di elaborazione culturale ("geografia e storia");
- correlare diversi ambiti di produzione artistica e culturale;
- riconoscere tematiche comuni a testi letterari d'invenzione e saggistici o documentari;
- riconoscere elementi di continuità e di innovazione nella storia delle idee;
- riconoscere aspetti di 'attualità' nelle tematiche culturali del passato.»

Come si vede, tali unità hanno carattere interdisciplinare e si prestano all'integrazione con la storia, la storia dell'arte, la filosofia, ed altre discipline.

La prospettiva che si vuole offrire allo studente è prevalentemente sincronica, attenta alle relazioni tra le varie forme della cultura e tra queste e le condizioni materiali. Al centro dell'attività didattica viene posta la lettura e l'analisi di testi dell'epoca, letterari e non, ed anche di opportuni brani storiografici, facendo sempre notare agli studenti che si tratta di diversi tipi di fonte. Non si pretenderà certo di ricavare per via induttiva tutto il contesto: occorrerà confrontare le informazioni che si ottengono da un testo con altre fonti e affidare i raccordi al manuale e all'insegnante. Per sottolineare l'importanza di partire dal testo, generalmente, nelle unità qui presentate si comincia con il 'testo d'ingresso', un documento letterario o non, che a nostro parere presenta caratteristiche

che si possono estrapolare ed estendere alle manifestazioni culturali del periodo. Anche questa indicazione, però, non deve essere presa rigidamente e portare a forzature.

L'uso di testi non solo letterari può far pensare ad una mescolanza nella quale il testo letterario perda la sua specificità, venga usato come prova di un discorso già costituito e quindi estrinseco, in una parola venga strumentalizzato. L'intenzione non è questa: l'attenzione alle forme del testo letterario non viene eliminata anche se non è al centro di questo tipo di unità didattica; infatti il rapporto tra testi e contesti è mediato dai codici di genere, dalle convenzioni linguistiche, dai modelli offerti dalla tradizione, ecc.

Un'ultima avvertenza: non si debbono fare unità storico-culturali per tutte le epoche e i periodi, altrimenti si ricade nell'incubo della totalità del sapere e della continuità: saranno sufficienti due unità storico-culturali all'anno.

Gli 'obiettivi caratterizzanti' riportati sopra costituiscono un orizzonte generale nel quale vanno scelti e specificati gli obiettivi didattici specifici dell'unità proposta di volta in volta agli studenti.

Ad esempio, nella prima unità didattica presentata in questo volume, *Le origini della lingua e della letteratura in volgare*, si indicano i seguenti obiettivi scelti nella lista sopra riportata:

- riconoscere i modelli culturali caratterizzanti un'epoca: subordinazione del naturale al sovrannaturale, del temporale all'eterno;
- comprendere l'intreccio di fattori materiali e spirituali che permettono di collocare un discorso di storia della lingua in un particolare contesto storico-culturale e di analizzare le origini della letteratura in rapporto alle istituzioni culturali, alle dinamiche sociali e ai rapporti con altre letterature in volgare.

Per la seconda unità, *La nuova figura dell'intellettuale*, si propongono:

- riconoscere i modelli culturali caratterizzanti un'epoca: centralità dell'individuo, corrispondenza tra macrocosmo e microcosmo;
- localizzare i centri di elaborazione culturale: la città, la corte, l'accademia;
- correlare diversi ambiti di produzione artistica e culturale: la nuova rappresentazione dello spazio e della figura umana nella pittura.

Per la terza, *La rivoluzione scientifica*:

- riconoscere i modelli culturali caratterizzanti un'epoca: spazio infinito privo di centro; emancipazione della ragione e del sapere;
- riconoscere elementi di continuità e d'innovazione nella storia delle idee: si passa da un paradigma scientifico a un altro, c'è rottura;
- riconoscere tematiche comuni a testi letterari d'invenzione e saggistici o documentari: valorizzazione della curiosità, dell'ingegno, dei sensi;
- riconoscere aspetti di attualità nelle tematiche culturali del passato: rapporto scienza-potere.

L'unità tematica

Queste unità «analizzano il significato o i significati che assume uno stesso tema in opere di una stessa epoca, o di epoche diverse.

Obiettivi caratterizzanti:

- storicizzare il tema: comprenderne la funzione nell'immaginario collettivo e nei modelli culturali di un'epoca;
- comprendere analogie e differenze tra opere tematicamente confrontabili;
- 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.»

L'unità tematica può offrire molti spunti didattici sfruttando quell'interesse spontaneo ed ingenuo che, nella fase in cui ci si accosta per la prima volta ad un'opera, si indirizza sugli elementi di contenuto. Inoltre il tema è un filo conduttore che si percepisce immediatamente e può contribuire efficacemente ad abituare lo studente alla dimensione della sincronia e della diacronia e aiutarlo ad orientarsi in entrambe e a tenerle presenti contemporaneamente. Esso non richiede esclusivamente la lettura di testi letterari, in quanto la sua storicizzazione (vedi il primo obiettivo) implica il riferimento ai modelli culturali e all'immaginario di un'epoca.

Scegliere il tema intorno al quale costruire un'unità didattica è però un compito delicato: le possibilità sono infinite ed è necessario che il tema individuato sia significativo sul piano storico-culturale e su quello didattico. Alcuni criteri di selezione possono essere:

- la rilevanza che un certo filone tematico ricopre nella nostra letteratura, sia per la quantità delle opere che vi si sono ispirate, sia per la qualità degli autori;
- la persistenza di tale tema nel tempo;
- la sua ricezione in opere di taglio diverso e di genere differente;
- la rispondenza a bisogni, interessi degli studenti;
- l'accoglimento di problematiche accessibili al grado di maturazione psicologica degli studenti ed eventualmente collegabili con interrogativi esistenziali.

Naturalmente la metodologia sarà la stessa delle altre unità: centralità del testo, attenzione alla sua specificità, analisi delle sue relazioni con altri testi, ricostruzione del contesto il più possibile a partire dagli elementi testuali, raffronto con l'oggi.

Le unità tematiche presentate in questo libro sono: *Il tema religioso nella letteratura medioevale*, *La dimensione autobiografica nella letteratura del Settecento*, *Tre immagini del sud nella letteratura italiana del secondo dopoguerra*. Come si vede, questi temi si prestano ad essere svolti il primo in terza, il secondo in quarta e il terzo in quinta. Il tema religioso permette di cogliere in una grande varietà di testi letterari una dimensione essenziale della cultura medioevale; quello autobiografico consente l'apertura ad altre letterature europee e mette in evidenza una delle caratteristiche del pensiero moderno: la scoperta dell'individuo. Per quello che riguarda la terza unità tematica, si è scelto il secondo dopoguerra per vedere se con la fondazione della Repubblica cambia il modo in cui gli intellettuali si rapportano ai nodi della storia nazionale, in questo caso alla questione meridionale, e come la letteratura entra in tale dibattito.

L'unità per genere letterario

Le unità per generi letterari «presentano lo sviluppo di un genere letterario entro un determinato arco storico, che può includere anche più di un secolo.

Obiettivi caratterizzanti:

- stabilire il rapporto fra generi e contesti socioculturali (pubblico);
- comprendere la funzionalità delle scelte formali (rapporto tra forme e contenuti di un genere);
- identificare le scelte stilistiche individuali nell'ambito della codificazione del genere;
- confrontare prodotti di uno stesso genere distanti nel tempo e riconoscere persistenze e variazioni (storia dei temi, storia delle forme);
- riconoscere analogie tematiche e di funzione tra generi del passato e generi o prodotti della cultura attuale (inclusa la cultura di massa).»

Questo tipo di unità didattica prevede la lettura di testi letterari che sono posti in rapporto tra di loro sulla base del genere, inteso come una serie di testi che si costituiscono in tradizione nella

successione storica e che sono sentiti come tali dai lettori. Si può trattare di testi coevi, oppure appartenenti ad epoche diverse, facendo nella lettura dei salti temporali o accostando a testi antichi prodotti della cultura attuale. In questo ultimo caso si raggiungeranno alcuni obiettivi, quello pratico di inserire già nel corso del curricolo testi e opere contemporanee senza rimandarne la lettura all'ultimo anno e quello, più complesso, di introdurre il concetto di *tradizione* e di *memoria letteraria* che mettono l'opera in una rete di relazioni con altre opere secondo un'idea di storicità tutta interna al discorso letterario e rivolta a cogliere la dialettica tra codificazione del genere e sua evoluzione/mutamento. La dimensione storica, secondo un'accezione più tradizionale, è presente anche in questo tipo di unità nell'attenzione che si pone ai rapporti tra genere e pubblico.

Nell'unità didattica che presentiamo sulla novella sono accostate novelle di Boccaccio, di Pirandello e di Moravia: anche solo attraverso l'analisi delle differenti tecniche narrative appare la distanza tra i mondi dei tre autori, ma la ricerca delle persistenze di questa forma che continua a godere di favore da parte di autori e pubblico può mettere in rilievo modi profondi di organizzare la comunicazione e di concepire il rapporto tra invenzione e realtà.

Un problema che indubbiamente si pone è quello della quantità e ampiezza dei testi da leggere perché gli studenti possano avere gli elementi per riconoscere il genere, ascrivere i testi letti allo stesso genere e procedere all'analisi e al confronto. La soluzione compatibile con il tempo-scuola consiste nella scelta di testi compiuti ma brevi, per esempio sonetti, novelle, opere teatrali, che permettono di fare tutte le operazioni di analisi del testo che si vogliono e richiedono tempi contenuti per la lettura.

Ancora un'osservazione: ci sono o sono stati generi con una codificazione forte e molto precisa, per esempio, la lirica petrarchista o la commedia del Cinquecento, ma in altri casi, soprattutto dopo la rivoluzione romantica che ammette solo la distinzione tra epica, lirica e teatro, e dopo le trasformazioni della società contemporanea che comportano l'ambiguità e la problematicità del ruolo pubblico dell'intellettuale (il termine compare con Zola) e l'anonimato del pubblico, sono messi in secondo piano i codici e in primo piano le soggettività individuali. Anche questo può diventare oggetto di riflessione, soprattutto a confronto con le codificazioni rigide tuttora presenti a livello della cultura di massa, nelle quali gli studenti si muovono con disinvoltura.

Le unità sul genere presentate sono: *La novella nel Duecento e nel Trecento*, *Il testo teatrale nel Seicento e nel Settecento*, *La lirica moderna*. Della novella si è detto più sopra; del testo teatrale vengono messi in evidenza gli aspetti caratteristici del tipo di comunicazione in cui chi parla sono i personaggi e vengono rilevati gli elementi distintivi di tragedia e commedia e le peculiarità dei rispettivi codici in epoche (e autori) particolarmente significativi (età classica, età elisabettiana, età moderna). Per quello che riguarda la lirica moderna, possiamo dire che si tratta di un caso in cui i codici di genere sono labili e quindi non si mancherà di far notare agli studenti la varietà delle esperienze che possono andare sotto il nome di lirica. L'unità punta, tuttavia, a far riconoscere alcune istituzioni tipiche e le peculiarità del linguaggio della poesia del Novecento.

L'unità 'ritratto d'autore'

Le unità 'ritratto d'autore' «presentano una vasta selezione di opere di un autore importante, in modo da costruirne un profilo storico-critico.

Obiettivi caratterizzanti:

- comprendere l'intreccio dei fattori individuali e sociali nella biografia;
- orientarsi nel rapporto tra 'influenze' e originalità;
- riconoscere le fasi evolutive nella produzione di un autore;

- distinguere ritratto storico e autoritratto ideale;
- porre un rapporto fra opere e poetica individuale;
- distinguere interpretazione storicizzante e interpretazione attualizzante»

Questo tipo di unità prevede un percorso familiare nella scuola italiana e utilizzato soprattutto per accostare i classici, pertanto non si ritiene necessario offrire particolari indicazioni. Tale unità può costituire anche una delle vie più praticabili per trattare scrittori contemporanei, italiani e stranieri, giovandosi eventualmente delle numerose collane editoriali impostate in questo senso.

Noi presenteremo una sola unità di questo tipo, *Giacomo Leopardi*. La scelta è caduta sul poeta recanatese per il fatto che, oltre ad essere un grande non riducibile ad etichette, invita con la sua opera ad un continuo rimando e intreccio tra il dato personale e autobiografico, il piano della riflessione e quello della creazione poetica. Trattandosi di un autore bene noto alla prassi scolastica, presenteremo solo schematiche indicazioni di percorso, riservando la maggior parte dello spazio a proposte di esercizi.

L'unità incontro con un'opera

Queste unità propongono la «lettura di un'opera integrale, o di una sua selezione tale da dare un'idea della compiutezza dell'opera.

Obiettivi caratterizzanti:

- piacere della lettura;
- rendersi conto del testo nella sua struttura complessiva e consistenza materiale;
- collocare l'opera nel suo contesto storico-culturale e letterario (genere e sua tradizione formale, poetica, ecc.);
- applicare analisi tematiche, stilistiche, narratologiche;
- distinguere comprensione e interpretazione;
- saper formulare un giudizio motivato:
 - a) in base al gusto personale;
 - b) in base a una interpretazione storico-critica.»

In questo tipo di unità didattica è più che mai evidente l'importanza della centralità del testo, colto nella sua dimensione comunicativa immediata, ma poi anche analizzato nella sua plurivalenza interpretativa. Starà all'insegnante il compito di stabilire se leggere l'opera in classe per intero o solo in parte, per stimolare nello studente capacità di lettura autonoma, una volta che si sarà impossessato degli strumenti di analisi.

La lettura tende a dare consapevolezza della struttura complessiva e del contenuto essenziale, ma suggerisce anche la riflessione sulla ricchezza di motivi che ai diversi livelli il testo può offrire. Obiettivo non secondario dell'unità didattica è quello di stimolare il piacere della lettura, preparando un lettore dotato delle abilità per decodificare il messaggio di qualunque testo egli decida di affrontare al di fuori del contesto scolastico, anche se non necessariamente un classico. Anzi si renderà conto che tale concetto è discutibile, e si porrà il problema, se si debba considerare un 'classico', solo un'opera che si modella su canoni e valori universalmente accettati, o non anche quella che rinnova sempre il piacere di leggere.

Le unità 'incontro con un'opera' presentate sono: *La Commedia, Sei personaggi in cerca d'autore*.

Per quello che riguarda l'opera dantesca, la proposta consiste nell'offrire un percorso tematico: il colloquio con le anime, che valorizza la dimensione narrativa della *Commedia*, cioè quella che immediatamente coinvolge l'interesse del lettore e permette agevolmente di attraversare le tre

cantiche dando allo studente, fin dal primo anno, l'idea del poema nella sua integralità. Negli anni successivi si potranno costruire nuovi percorsi, sempre trasversali, tematici o anche di altro genere, per esempio sul plurilinguismo dell'opera dantesca. Si potrà anche scegliere di esaurire la lettura del poema il primo anno perchè comunque lo studente avrà una visione complessiva della struttura della *Commedia* e i sondaggi approfonditi su alcuni canti gli avranno fatto comprendere la ricchezza di dimensioni dell'opera.

La lettura integrale di *Sei personaggi in cerca d'autore* costituisce, secondo noi, l'incontro più significativo, ma anche più difficile, con il teatro italiano del Novecento; la nostra proposta tende a suggerire alcune linee guida per avvicinare gli studenti alla comprensione del dramma - in sè e nella storia della produzione pirandelliana - e per far cogliere la complessità dell'opera alla luce anche di alcune interpretazioni critiche.

Una unità 'fuori dalla gabbia'

L'unità *Cinema e letteratura in Italia. Un regista: Luchino Visconti*, che non fa riferimento alla tipologia esposta sopra, è stata da noi introdotta per sottolineare che, pur ritendendo detta tipologia uno strumento utile, non vogliamo rinchiuderci entro schemi rigidi. Consideriamo la tipologia come una proposta ricca di stimoli, ma non escludiamo altre possibilità e percorsi diversi. Per mettere a confronto i linguaggi del cinema e della letteratura sono stati scelti tre titoli di un regista che si è cimentato molte volte con la trasposizione di opere letterarie raggiungendo riconosciuti livelli artistici. I film analizzati sono: *La terra trema, Il gattopardo, Morte a Venezia*.

Film, peraltro, sono stati utilizzati anche in altre unità, in quanto il confronto tra letteratura e altre forme espressive, comprese quelle che appartengono alla cultura di massa, è un aspetto importante di questa proposta di curriculum.

2. Gli esempi di unità didattiche

Le unità presentate nei prossimi capitoli sono opera di persone che provengono da percorsi culturali differenti e hanno fatto esperienze didattiche non uniformi, con interlocutori diversi: studenti degli istituti tecnici, dei licei, dell'istituto d'arte, dell'istituto magistrale; frequentanti corsi tradizionali o sperimentazioni. Si è ritenuto positivo conservare l'eterogeneità legata ai contesti diversificati nei quali sono state concepite e svolte le unità scelte per questo libro, anche per sottolineare che gli autori vogliono indicare una via praticabile e già praticata. L'unità e la coerenza del lavoro vanno ricercate nel riferimento all'impostazione del curriculum modulare.

La scelta degli esempi. Dei vari tipi di unità sono dati alcuni esempi, in tutto quindici, che certamente non coprono un curriculum triennale ma sono un numero sufficiente per illustrare un possibile modo di lavorare. Sono più numerosi gli esempi relativi ai percorsi che riteniamo meno comuni nella pratica didattica, cioè le unità storico-culturali, tematiche e sul genere. Quanto ai temi delle unità, essi sono stati scelti sulla base dei seguenti criteri:

- privilegiare quelli meno consueti,
- non ignorare la dimensione europea dei fenomeni letterari,
- mettere in evidenza le possibilità di "sfondamenti cronologici", cioè di accostare a testi di epoche lontane opportune letture del Novecento in modo da far riflettere sulle radici storiche della contemporaneità, sulla continuità o sulla diversità e rottura nei confronti della tradizione.

Vogliamo, inoltre, sottolineare che tra le unità, che pure sono autonome, c'è possibilità di cogliere rimandi reciproci, di mettere in rilievo reciproche integrazioni; le eventuali parziali

sovrapposizioni consentono di riesaminare in un'ottica diversa testi, problematiche, autori.

Struttura di presentazione. Gli esempi di unità didattiche sono raccolti nei capitoli per tipologia e articolati nel seguente modo:

- la griglia di lavoro, cioè una sintesi schematica di obiettivi, contenuti e sequenze, accompagnata dall'indicazione di un tempo medio di svolgimento espresso in ore;
- l'illustrazione del percorso didattico, cioè una breve analisi dei testi proposti e della loro significatività in funzione degli obiettivi scelti;
- le proposte di verifiche.

Per evidenziare il carattere operativo di questo nostro lavoro, i percorsi sono, se appariranno convincenti, già 'pronti per l'uso': vi sono le indicazioni per rintracciare i testi proposti anche in alcune delle antologie adottate nelle scuole italiane; alcuni testi che sono sembrati di difficile accesso sono stati riportati alla fine delle rispettive unità. Alcune verifiche sono predisposte con gli spazi per le risposte e, a titolo di esempio, per la prima unità presentata sono riportate la chiave per la correzione e una proposta di misurazione.

Esercizi e verifiche. Ogni unità è corredata di esercizi e di verifiche, che non seguono uno schema rigido: in alcuni casi sono presenti verifiche strutturate, più spesso sono proposti esercizi da svolgere nel corso di una lezione interattiva o che possono servire come tracce per il lavoro autonomo degli studenti. Alcune verifiche riguardano la comprensione e la capacità di analisi dei testi, altre la capacità di organizzare le informazioni e di rielaborarle. In ogni unità sono presenti verifiche da proporre alla fine di ogni sequenza e una o più verifiche finali. L'insegnante giudicherà se, che cosa e come utilizzare e/o modificare delle nostre proposte.

Alcune domande sono a risposta chiusa, in questi casi ci si è attenuti alla scelta multipla e di frequente si chiede di motivare la propria risposta; si cerca così di evitare comportamenti meccanici, risposte casuali o copiatore. Quando la risposta è aperta si ritiene opportuno che l'insegnante definisca approssimativamente la lunghezza della stessa, per esempio indicando il numero di righe (si veda per esempio la seconda verifica della prima unità didattica).

Sottolineiamo che le verifiche debbono sempre riguardare gli obiettivi delle singole unità, obiettivi che debbono essere esplicitati agli studenti. Se le verifiche, che vanno fatte numerose *in itinere*, mostreranno che alcuni obiettivi non sono stati raggiunti, occorrerà riesaminare criticamente il proprio lavoro. L'unità infatti non può non avere una certa flessibilità, la si deve poter accorciare, potenziare o ridefinire in qualche passaggio.

3. Alcune indicazioni metodologiche

La lettura dei testi. Il curriculum modulare prevede che il lavoro parta dai testi: alcuni verranno letti in classe, altri saranno affidati al lavoro domestico degli studenti, dopo aver fornito loro opportuni strumenti di analisi (domande guida, griglie). Si sottolinea come dimensione importante dell'approccio al testo la pratica della lettura ad alta voce da parte dell'insegnante e, a volte, anche eseguita da attori, dal vero o in registrazione.

Come si vedrà, oltre che nell'*Incontro con l'opera*, opere lette integralmente, o comunque in gran parte, sono presenti in molte unità, prevalentemente in quelle sul *genere* o su un *tema*. Suggestioni circa il modo nel quale affrontarne o condurre la lettura saranno offerti nell'illustrazione del percorso didattico.

Dalla lettura alla sintesi concettuale. Come indicazione generale di lavoro si suggerisce di abituare gli studenti a schedare le opere e i brani letti, possibilmente secondo una griglia prefissata; tali schede costituiranno una specie di archivio che lo studente può consultare durante le prove di verifica, laddove l'insegnante lo ritenga opportuno. La possibilità di utilizzare i propri materiali dovrebbe stimolare lo studente ad un lavoro accurato e distribuito nel tempo che lo aiuterà non solo nello studio ma anche nell'acquisizione e nel consolidamento delle abilità.

La ricostruzione del contesto storico dovrebbe essere il più possibile ricavata, o comunque suggerita come ipotesi, dai testi. Alla lezione frontale, che dovrebbe avere uno spazio ridotto rispetto al lavoro collettivo, individuale o di gruppo degli studenti, sarà riservato il compito di introdurre la lettura, guidare l'analisi, integrare le informazioni, sollecitare il dialogo ed aiutare a costruire una sintesi conclusiva dell'unità.

Programmazione. La programmazione non deve far pensare ad un lavoro rigidamente strutturato che metta in secondo piano il contributo che può venire dalla sensibilità, dai bisogni degli studenti e dal loro lavoro autonomo. Ovunque possibile, si cercherà di creare delle occasioni per favorire il 'dialogo' tra il lettore-studente e l'autore e situazioni nelle quali gli studenti possano fare proposte, lavorare senza seguire un percorso preconstituito, presentare loro stessi ai compagni i risultati di una ricerca; in tal modo si valorizzeranno forme di comunicazione orizzontale.

Naturalmente ci sarà anche 'il consiglio di lettura': letture domestiche suggerite, eventualmente discusse in classe, ma non sistematicamente controllate attraverso compiti obbligatori. Con questo non si intende affermare che l'applicazione di tecniche di analisi uccida la lettura disinteressata e quindi il piacere di leggere, quando questo consiste spesso nella rilettura e quindi nella conoscenza sempre più approfondita di un'opera e nella scoperta inesauribile di nuovi significati.

La graduazione degli obiettivi. Un ultimo chiarimento riguarda gli obiettivi. Nella pratica didattica si ritiene molto importante la graduazione degli obiettivi e si specificano obiettivi da raggiungere nel primo, nel secondo e nel terzo anno. Tale impostazione non è del tutto compatibile con un percorso storico-letterario, che non permette di graduare la scelta dei testi e le operazioni di analisi con criteri di complessità crescente. Nella nostra proposta gli obiettivi sono in funzione della tipologia e quindi si ripetono - anche se non necessariamente sono presenti tutti - nelle unità didattiche dello stesso tipo, di anno in anno. Questo non significa che il problema della gradualità sia ignorato; esso è posto al livello delle metodologie (come dosare lezione, attività individuale e di gruppo degli studenti, in classe e a casa), delle operazioni da compiere sui testi (lettura per cogliere il significato globale, analisi approfondita su testi brevi, sondaggi su testi lunghi, analisi guidata o autonoma, interpretazione) e naturalmente delle verifiche, che via via, accanto alla conoscenza, comprensione e applicazione, implicheranno livelli più alti di analisi e di sintesi. Le decisioni al riguardo non possono che essere prese tenendo conto del gruppo classe reale.

III Il piano di lavoro

di Simonetta Corradini

1. Il problema delle scelte e dei "tagli"

In questo capitolo presentiamo un ragionamento sulla costruzione di piani di lavoro annuali che, tenendo conto delle indicazioni del curriculum, presentino opportune combinazioni di unità differenziate per tipologia. In particolare vengono affrontati due problemi, il numero di unità da

svolgere in un anno e la scansione cronologica proposta dai programmi con l'obiettivo di riservare buona parte dell'ultimo anno al Novecento.

Non è intenzione degli autori presentare un paradigma da applicare meccanicamente, ma illustrare un metodo di lavoro che ritengono fecondo e che può fornire al docente stimoli per superare la *routine* e uscire dall'isolamento che generalmente - a parte situazioni privilegiate - caratterizza il lavoro dell'insegnante. La realizzazione di un curriculum come quello configurato qui è molto più agevole e proficua se si instaura una collaborazione tra più insegnanti della stessa materia, i quali così, oltre a suddividersi il lavoro, avranno possibilità di confronto e di verifica e potranno ipotizzare anche una specie di archivio di unità didattiche comune a più corsi o anche a più scuole.

Nell'ipotesi modulare il curriculum triennale è inteso come un montaggio di unità secondo un asse storico e con un opportuno dosaggio dei differenti tipi. Se accettiamo i criteri esposti nel paragrafo 1.4, centralità dei testi, centralità del lettore studente, insegnamento letterario come un insieme di operazioni da compiere sui testi insieme agli studenti, possiamo formulare ipotesi sui possibili contenuti.

Dovremo però preliminarmente fare ancora una volta i conti con la questione del canone (pure accennata al paragrafo citato). Pur ammettendo la necessità di fare selezioni anche drastiche, di solito riteniamo che ci siano autori, opere, correnti, ecc. che non possiamo fare a meno di trattare. Ma siamo sicuri che, se dovessimo determinare ciò che è irrinunciabile, daremmo tutti la stessa risposta? Sappiamo inoltre che qualsiasi canone è storicamente mutabile: anche i grandi autori non hanno sempre goduto della stessa fortuna critica. E anche ammettendo che oggi ci sia un canone comunemente riconosciuto, questo è di più difficile determinazione per la letteratura del Novecento.

Ancora: accettare l'irrinunciabilità di un canone porta inevitabilmente, per ragioni di tempo, a trattare solo gli autori maggiori. Ma i minori, per capire il gusto di un'epoca o per delineare i generi, non sono forse meno importanti.

Cerchiamo di sdrammatizzare il problema dei "tagli" partendo, anziché dai contenuti della tradizionale storia della letteratura, dagli obiettivi dell'insegnamento di letteratura italiana. Se ci proponiamo di far maturare nello studente il gusto della lettura di testi letterari, di allargare i suoi orizzonti culturali in ogni direzione nello spazio e nel tempo, di fargli acquisire la capacità di contestualizzare i testi nella storia, di metterlo in grado di affrontare autonomamente opere nuove, di fare scelte consapevoli, di esprimere valutazioni motivate, sceglieremo che cosa fare leggere tenendo conto di una rilevanza che sia insieme disciplinare e didattica.

2. Il numero delle unità didattiche e la scansione triennale

L'esperienza ha dimostrato che la costruzione del piano di lavoro lungo i tre anni pone essenzialmente due problemi pratici:

Il numero di unità didattiche per ciascun anno e la loro distribuzione secondo la periodizzazione proposta dai programmi.

Quanto al primo punto, si tratta di orientarsi su un numero di unità compatibile col tempo a disposizione, ma nello stesso tempo tale da permettere di percorrere l'arco delle possibilità presentate dalla tipologia. È noto che il numero annuale delle ore di italiano varia a seconda degli indirizzi. Negli istituti tecnici, per esempio, dove le ore settimanali di lezione sono tre, tenuto conto di una certa percentuale che per svariati motivi "salta", le ore disponibili in un anno scolastico si aggirano tra le 80 e le 90. Inoltre l'insegnamento di italiano non comprende solo la letteratura: occorre consolidare l'educazione linguistica e portare avanti un curriculum di scrittura, un obiettivo del quale, tra gli altri, è l'addestramento al tema-saggio, prima prova dell'esame di maturità.

Dati tutti questi vincoli, un numero ragionevole di unità per anno è di cinque o sei (molto dipende dalle caratteristiche della classe), a patto che, naturalmente, non siano tutte di venti ore. Se si tengono ferme due unità storico-culturali per anno, in modo da fornire il quadro storico sul quale innestare le altre unità, le rimanenti possono contemplarne una per tipo; ma non riteniamo che questa indicazione debba essere assunta rigidamente. In ogni caso bisogna puntare sulla varietà, per dare allo studente il senso della molteplicità delle dimensioni di fruizione e di analisi del testo letterario.

Passando al secondo problema, la periodizzazione proposta dal curriculum modulare, e adottata dai programmi vigenti nelle sperimentazioni assistite degli istituti tecnici commerciali, è la seguente:

- primo anno: fino al Rinascimento incluso,
- secondo anno: fino alla metà del XIX secolo,
- terzo anno: fino ad oggi.

Le ipotesi della Commissione Brocca si discostano di poco da questa scansione, accentuando leggermente lo spostamento in avanti dei limiti tradizionali (tutto il Cinquecento nel primo anno).

Tale scansione accoglie un'esigenza sentita da molti insegnanti tesa a dare maggiore spazio al Novecento, ma pone alcuni problemi perché va contro abitudini didattiche consolidate, rafforzate anche dalla tradizionale scansione in volumi delle antologie (che tuttavia è ora in corso di revisione da parte degli editori più attenti).

Il nostro suggerimento è di procedere gradualmente verso la nuova partizione, perché la riorganizzazione del proprio lavoro richiede tempi di riflessione e di prova: l'esperienza dimostra che ciò che non si riesce a realizzare al primo tentativo diventa attuabile per accostamenti successivi. Anche l'impostazione del lavoro per unità didattiche risulta in qualche caso difficile al primo approccio: un buon metodo può essere quello di partire dai propri piani di lavoro già attuati, cercando di riorganizzarli per unità, cominciando a ragionare in termini di selezione e spostando gradualmente in avanti i limiti cronologici.

Resta comunque fermo che letture di testi del Novecento possono essere anticipate e distribuite negli anni precedenti l'ultimo come letture individuali controllate dall'insegnante; inoltre, come si è mostrato, alcune unità consentono "sfondamenti cronologici".

3. Ipotesi di piani di lavoro

Proponiamo una lista di possibili unità, divise per tipo: quelle sviluppate in questo libro sono indicate con un asterisco; di alcune delle altre, che sono state elaborate e discusse in varie occasioni, daremo una articolazione minima.

classe III				
Unità storico-culturali	tematiche	sul genere	autore	opera
Origini lingua e letteratura (*)	Il tema religioso (*)	La novella (*)	Petrarca	La <i>Commedia</i> : il colloquio colle anime (*)
La nuova figura	Il tema dell'amore	Il poema narrativo	Dante	Il <i>Decamerone</i>

dell'intel- lettuale (*) La cultura delle corti			Ariosto	
--	--	--	---------	--

Classe IV

La conce- zione moderna dello Stato	La dimensio- ne autobio- grafica nella letteratura del '700 (*)	Il teatro del '600 e del '700 (*)	Ariosto	La <i>Comme- dia</i> : tema politico o pluri- linguismo
La rivolu- zione scientifici- ca (*)	La letteratu- ra utopisti- ca	Il romanzo storico	Foscolo	Il <i>Prin- cipe</i>
Letteratu- ra e so- cietà nell'età napoleon.	Il personag- gio romanti- co		Leopardi (*)	La <i>Geru- salemme liberata</i>

Classe V

La cultu- ra roman- tica	Il poeta nella società	Romanzo sto- rico, reali- sta, psico- logico	Leopardi (*)	<i>Sei per- sonaggi in cerca d'autore (*)</i>
Intellet- tuali e questione sociale	Immagini fem- minili nella lett. di fine secolo	La lirica moderna (*)	Calvino	<i>La co- scienza di Zeno</i>
La crisi della ragione	Tre immagini del Sud nella lett. del II dopoguerra(*)	Il nuovo romanzo	Pasolini	<i>La cogni- zione del dolore</i>
La ricerca delle ra- dici:paese terra,		Il teatro del '900 Cinema e		

A titolo esemplificativo, indichiamo i possibili nuclei tematici di alcune unità non illustrate in questo libro.

Unità storico-culturali

La cultura delle corti:

1. Il principe "artifex".
2. L'intellettuale cortigiano.

Testi di Machiavelli, Castiglione, Ariosto, Aretino.

La concezione moderna dello Stato:

1. La definizione di Stato.
2. Il problema della legittimazione: la fondazione mondana del potere.
3. Il rapporto tra governanti e governati: il problema del consenso.

Testi di Machiavelli, Bodin, Hobbes, Locke, Rousseau, Beccaria

Unità tematiche

Il poeta nella società:

1. Gli ultimi vati: Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Ungaretti.
2. Il poeta maledetto.
3. La vergogna di essere poeta (crepuscolari e altri).
4. Le avanguardie
5. La poesia come difesa dell'interiorità.
6. La poesia impegnata.
7. La poesia come contestazione del linguaggio corrente.

Unità sul genere

Il poema narrativo

1. L'eroe ciclico.
2. Il rapporto con il pubblico.
3. I temi: la guerra, l'amore.
4. L'opera come modello del mondo.
5. L'evoluzione formale.

Testi: Chanson de Roland, il romanzo bretone, il cantare, Pulci, Boiardo, Ariosto, Tasso, Calvino: *Il cavaliere inesistente*.

Il nuovo romanzo del Novecento

1. Nuova sensibilità per il tempo.
2. La valorizzazione del vissuto.
3. La crisi del personaggio.
4. La problematicità del reale.

Testi di Proust, Kafka, Joyce, Pirandello, Svevo.

Presentiamo infine due ipotesi di piano di lavoro triennale: la prima è di transizione, non ancora adeguata alla nuova scansione ma con alcuni spostamenti e anticipazioni rispetto a quella tradizionale (alcune problematiche relative al Cinquecento in terza e Foscolo in quarta); la seconda, che contiene varie alternative, è più conforme alla nuova proposta.

Prima ipotesi

classe III
Le origini della lingua e della letteratura
Il tema religioso nella letteratura medioevale
La <i>Commedia</i>
Petrarca
La novella
La nuova figura dell'intellettuale
classe IV
La <i>Commedia</i>
L. Ariosto
Il <i>Principe</i>
La rivoluzione scientifica
Il teatro del Seicento e del Settecento
Letteratura e società nell'età napoleonica
classe V
G. Leopardi
Il romanzo storico
Intellettuali e questione sociale

La lirica moderna
Sei personaggi in cerca d'autore
Il nuovo romanzo

Seconda ipotesi

classe III

Le origini della lingua e della letteratura
Il tema religioso nella letteratura medioevale
(oppure) Il tema dell'amore
La *Commedia*
Petrarca
La novella
La nuova figura dell'intellettuale

classe IV

La *Commedia*
(oppure) la *Gerusalemme liberata*
La concezione moderna dello Stato
La rivoluzione scientifica
Il teatro del Seicento e del Settecento
La dimensione autobiografica nella letteratura del '700
Il romanzo storico: Manzoni, Balzac, Nievo
(oppure) Leopardi

classe V

Leopardi
(oppure) Il romanzo storico, realista, psicologico
La lirica moderna
Sei personaggi in cerca d'autore
Tre immagini del Sud nel secondo dopoguerra
I. Calvino
(oppure) P.P. Pasolini, C.E. Gadda, o altro autore)
Cinema e letteratura in Italia
(oppure) Riletture dantesche in poeti del Novecento

Riferimenti bibliografici

- Armellini G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Zanichelli.
- Armellini G., 1989, «Per una "educazione dell'immaginario"», *Il Mulino*, XXXVIII, n. 3, pp. 465-477.
- Armellini G., 1994, «Inventare la letteratura: le "domande legittime" e l'imprevisto nell'educazione letteraria», in Bertolini P. (cur.), *Sulla didattica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 239-262.
- Asor Rosa A., 1982, «Letteratura, testo, società», in *Letteratura italiana, vol. I: Il letterato e le istituzioni*, Torino, Einaudi, pp. 5-29.
- Asor Rosa A., 1986, «Scuola, letteratura, testo letterario», *Riforma della scuola*, n. 1, pp. 23-29.
- Berardinelli A., 1978, «Chirurgia estetica», *Quaderni piacentini* n.66-67, pp. 143-147; poi in *Il critico senza mestiere*, Milano, Il saggiatore, 1983, pp. 51-59.
- Bertinetto P.M., Ossola C., 1976, *La pratica della scrittura*, Torino, Paravia.
- Bertoni Del Guercio G., 1985, «La letteratura nel curricolo», in Colombo A., Sommadossi C. (curr.), 1985, pp. 35-53.
- Bertoni Del Guercio G. (cur.), 1987, *Letteratura e aree disciplinari nella scuola dell'adolescente*, Atti del Seminario «La letteratura nel curricolo: formazione di base e formazione specifica», *I quaderni di Villa Falconieri*, n. 11, Frascati.
- Ceserani R., 1987, «Nuovi percorsi per la storia letteraria», in Bertoni Del Guercio (cur.), 1987, pp. 41-49.
- Ceserani R., 1991, «Come si racconta la letteratura nella scuola italiana», *Insegnare*, n. 8-9, pp. 22-25.
- Colombo A., 1979, «L'insegnamento letterario e la riforma della scuola secondaria», *Scuola e città*, XXX, n. 5, pp. 208-219.
- Colombo A. (cur.), 1990, *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Bologna, Cappelli.
- Colombo A., Sommadossi C. (curr.), 1985, *Educazione letteraria*, Milano, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- De Federicis L., 1985, «Il dibattito sull'insegnamento di letteratura», in Colombo A., Sommadossi C. (curr.), 1985, pp. 18-34.
- De Federicis L., 1986, «L'insegnamento linguistico-letterario nel triennio», in Coveri L. (cur.), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 59-67.
- De Federicis L., 1987, «Finalità formative dell'educazione letteraria», in Bertoni Del Guercio, G. (cur.), 1987, pp. 33-39.
- Enzensberger H.M., 1978, «Una modesta proposta per difendere i giovani dalle opere di poesia», *Quaderni piacentini* n.66-67, pp. 135-141.
- Franchi G. e Segantini T., 1994, *La scuola che non ho*, Firenze, La

Nuova Italia.

- Leone De Castris A. (cur.), 1975, *Ideologia letteraria e scuola di massa*, Bari, De Donato.
- Marchese A., 1985, «La specificità del letterario in prospettiva semiologica», in Colombo A., Sommadossi C. (curr.), 1985, pp. 54-72.
- Mariani F., 1983, «Introduzione» a *Letteratura: percorsi possibili*, Ravenna, Longo, pp. 7-12.
- Mazzucchin Marin E., 1992, «L'innovazione ed il sistema formativo italiano», in Ministero della P.I. - IRRSAE Friuli-Venezia Giulia, *Il progetto '92 e l'impianto modulare*, Udine, pp. 9-21.
- Mordenti R., 1983, «La letteratura come materia d'insegnamento: fra aggiornamento e riforma», in *Letteratura italiana, vol. II: Produzione e consumo*, Torino, Einaudi, pp. 999-1013.
- Mordenti R., 1985, «Il dibattito sulla didattica della letteratura in Italia (1982-1986)», *Bollettino di italianistica*, n. 1-2, pp. 20-32.
- Ossola C., 1976, «Testo poetico e storia letteraria», in Ricciardi M. (cur.), *Didattica dell'italiano*, Torino, Stampatori.
- Pellerey M., 1981, «La costruzione dei moduli didattici», *Professionalità*, n. 2, pp. 25-38.
- Pennac D., 1993, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli.
- Petronio G., 1981, *Teorie e realtà della storiografia letteraria*, Bari, Laterza.
- Ricciardi M., 1983a, «L'italiano, la formazione culturale, la scuola di massa», in *Letteratura italiana, vol. II: Produzione e consumo*, Torino, Einaudi, pp. 873-902.
- Ricciardi M., 1983b, «La scuola secondaria superiore», *ibid.*, pp. 953-975.
- Simone R. (cur.), 1989, *Un mondo da leggere*, Firenze, La Nuova Italia.
- Terracini L., 1980, *I segni e la scuola*, Torino, La Rosa.