

SIMONE GIUSTI

Le risorse della letteratura per la lingua italiana

In

L'Italianistica oggi: ricerca e didattica, Atti del XIX Congresso
dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Roma, 9-12 settembre 2015),
a cura di B. Alfonzetti, T. Cancro, V. Di Iasio, E. Pietrobon,
Roma, Adi editore, 2017
Isbn: 978-884675137-9

Come citare:

Url = http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&text=p&cms_codsec=14&cms_codcms=896
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

SIMONE GIUSTI

Le risorse della letteratura per la lingua italiana

Il lettore comune, continuando a cercare nelle opere che legge come dare un senso alla propria vita, ha ragione rispetto a insegnanti, critici e scrittori quando gli dicono che la letteratura parla solo di sé, o che insegna solo a disperare. Se non avesse ragione, la lettura sarebbe condannata a scomparire nel giro di breve tempo.

Tzvetan Todorov

1. *L'educazione letteraria come specializzazione dell'educazione linguistica?*

Nell'ambito degli studi di didattica della lingua italiana, a cominciare dalla metà degli anni Settanta¹, si è cominciato a parlare in modo esplicito della necessità di scindere l'insegnamento e l'apprendimento della lingua da quello della letteratura.

In un articolo uscito per la prima volta nel 1979 la linguista Cristina Lavinio proponeva una sintesi degli argomenti principali che stanno alle fondamenta di questa scissione dell'educazione linguistica dall'educazione letteraria e, più in generale, della lingua dalla letteratura. Secondo Lavinio², la separazione sarebbe scaturita da due fondamentali acquisizioni:

a) da una consapevolezza teorica ormai ampiamente condivisa: non si possono confondere indebitamente i due termini di questo binomio, né si può subordinare il primo al secondo. Anzi, come è stato efficacemente sintetizzato al Convegno Lend di Bologna sulla letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore, «la letteratura è un sistema secondario costruito con materiali di un sistema primario, la lingua» ed «è anche una sottoclasse di una categoria più ampia, quella di tutti i messaggi estetici».

b) dalla constatazione dei risultati negativi derivanti dall'impostazione di questo rapporto nella didattica linguistica tradizionale, in cui il riuscire a «parlare come un libro stampato» e a scrivere adeguandosi il più possibile alle norme del «bello scrivere» è stato a lungo il filtro selettivo che ha espulso dalla scuola la massa dei ragazzi provenienti dalle classi sociali più basse, ancora prevalentemente dialettofone o parlanti, comunque, un tipo di italiano molto diverso da quello libresco e artificioso richiesto a scuola.³

La letteratura, usata fin dall'antichità come corpus di testi da usare come modello per la scrittura, è ormai il simbolo di un approccio didattico superato sul piano pedagogico-politico, perché inadeguato ai bisogni di alfabetizzazione di massa di un paese democratico, e pedagogicamente inadeguato poiché la letteratura dal punto di vista semiotico, secondo la lezione di Lotman, altro non sarebbe che uno dei molti sistemi modellizzanti secondari che, al pari delle

¹ Si può prendere come spartiacque, nel contesto italiano, il 1975, anno di uscita delle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica*, un testo collettivo preparato dai soci del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica) allo scopo di definire i presupposti teorici basilari e le linee d'intervento dell'educazione linguistica. Per una storia dell'educazione linguistica in Italia si rinvia a M.G. LO DUCA, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci, 2003 e P.E. BALBONI, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Novara, De Agostini, 2009.

² C. LAVINIO, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La nuova Italia, 1990, 40-41.

³ La citazione al punto a) è tratta dall'intervento di W. DODD, *Per una definizione di letteratura*, in *La letteratura di lingua straniera nella Secondaria Superiore*. Atti del Convegno Lend di Bologna (17-19 ottobre 1977), Bologna, Zanichelli, 1978, 22-29: 23.

altre forme artistiche e in generale della cultura, sono fondati sulla lingua naturale, che rappresenta il sistema modellizzante primario⁴.

Queste acquisizioni, che hanno avuto un impatto notevole almeno sull'impianto normativo della scuola italiana a partire dal 1979, hanno condotto a una rapida emancipazione degli studiosi di linguistica dal tradizionale legame con le discipline tradizionalmente letterarie, a uno sviluppo anche in ambito italiano della glottodidattica e, inoltre, a una sorta di divisione dei compiti tra l'educazione linguistica, assegnata agli insegnanti della scuola media inferiore e a quelli del primo biennio della scuola superiore, e l'educazione letteraria, che dovrebbe essere introdotta a partire dal primo biennio della scuola superiore e poi essere oggetto specifico di insegnamento nel triennio⁵. A questa suddivisione, secondo alcuni studiosi, dovrebbe corrispondere una specifica e differenziata formazione degli insegnanti, e, quindi, l'affidamento dell'insegnamento della lingua e quello della letteratura a persone differenti⁶, che dovrebbero provvedere rispettivamente all'educazione linguistica e all'educazione letteraria degli studenti. La prima, l'educazione linguistica, avrebbe la funzione di sviluppare le competenze linguistiche degli studenti e si avvale per questo degli approcci e delle tecniche didattiche sviluppate nell'ambito della glottodidattica; la seconda, invece, dovrebbe occuparsi della fruizione dei testi letterari o, più in generale, dell'«educazione dell'immaginario», ovvero «l'acquisizione di capacità di decodificazione, interpretazione, decostruzione e ricostruzione dei codici e linguaggi dell'immaginario», secondo quanto affermato ancora alla metà degli anni Ottanta da Remo Ceserani⁷. Per quanto si moltiplichino poi le riflessioni sull'argomento, indipendentemente dalle teorie didattiche proposte dai diversi studiosi, è dato per acquisito che tra educazione linguistica e educazione letteraria esiste un rapporto di sequenzialità, secondo cui la seconda altro non sarebbe che un perfezionamento e un'evoluzione della prima⁸. L'acquisizione di competenze linguistiche avanzate è considerato un prerequisito fondamentale alla fruizione della letteratura, che dovrebbe essere finalizzata soprattutto allo sviluppo di competenze che alcuni definiscono «letterarie», finalizzate soprattutto al riconoscimento della letterarietà, alla contestualizzazione storica e all'interpretazione⁹.

Più raro e meno sistematico, almeno nel secolo scorso, è il caso della fruizione di opere della letteratura allo scopo di sviluppare competenze linguistiche. In ambito italiano rimane esemplare il tentativo di Gianni Rodari, che nella sua *Grammatica della fantasia* ha proposto un uso intenzionalmente educativo, esplicitamente finalizzato allo sviluppo della creatività linguistica dei bambini non pienamente alfabetizzati nella scrittura e nella lettura nella lingua d'origine, di processi creativi fondati sull'imitazione, sulla scomposizione e, in generale, sulla fruizione di opere letterarie¹⁰. Il rifiuto della lezione di Rodari, rimasta sostanzialmente estranea al dibattito sulla didattica della letteratura, è sintomatico della forza dell'idea che l'educazione letteraria sia una

⁴ J.M. LOTMAN, *Tesi sull'«arte come sistema secondario di modellizzazione»*, in J.M. Lotman-B.A. Uspenskij, *Semiotica e cultura*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1967, 3-27.

⁵ Per approfondimenti cfr. S. GIUSTI, *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014, 41-44.

⁶ C. LAVINIO, *Educazione linguistica e testo letterario*, «Riforma della scuola», XXIV (1979), 6, 44-49, poi raccolto in LAVINIO, *Teoria e didattica...*, 39-55.

⁷ R. CESERANI, *Come insegnare letteratura*, in O. Cecchi e E. Ghidetti (a cura di), *Fare storia della letteratura*, Roma, Editori Riuniti, 1986, 153-171: 166-167).

⁸ Cfr. C. LAVINIO, *Per una educazione linguistica e letteraria nella scuola superiore*, in L. Coveri (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, 120-124; G. FREDDI, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Milano, Ghisetti e Corvi, 2003, 40.

⁹ Si legge in A. COLOMBO, *Italiano: educazione linguistica e letteraria*, in A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, 43-70, sono competenze letterarie: «competenza di comprensione dei testi, competenza di analisi dei testi letterari, competenza di interpretazione, competenza di contestualizzazione storica». Sullo stesso argomento cfr. anche le tesi del progetto ministeriale *COMPITA - Le competenze dell'italiano* espresse nel volume *Per una letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, Torino, Loescher, 2013.

¹⁰ G. RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973.

specializzazione dell'educazione linguistica, e anche di una visione elitaria o «ristretta»¹¹ della letteratura intesa come «un serbatoio di valori da salvaguardare e da difendere»¹². Per uscire dall'impasse e poter individuare nuovi approcci e tecniche didattiche capaci di mettere a frutto le risorse della letteratura nell'educazione linguistica, occorre ripartire da una diversa visione del fenomeno letterario, fondata sull'esperienza della fruizione della letteratura e sugli effetti che essa ha sulle persone.

2. Per una didattica dell'esperienza estetica (con la letteratura)

Il punto di partenza di qualsiasi didattica dovrebbe essere la particolare relazione che si instaura tra un determinato oggetto culturale (per esempio la lingua italiana o inglese, francese, ecc.) e la persona coinvolta in un processo di apprendimento. Quando un insegnante si domanda quale possa essere il ruolo della letteratura nell'apprendimento di una lingua, il ricercatore dovrebbe cercare una risposta nelle possibili interazioni tra la letteratura – intesa in anche semplicemente come un corpus di opere scritte – e la persona, e dovrebbe indagare quali effetti esse abbiano sul processo di apprendimento della lingua. Per questo sarebbe opportuno sottoporre a verifica sperimentale ogni eventuale ipotesi di lavoro, che dovrebbe a sua volta essere fondata su un'idea pedagogica prima ancora che su una teoria della letteratura. Sul fronte degli studi di teoria della letteratura, che in questi ultimi anni trovano numerose «convergenze»¹³ con le neuroscienze e con le scienze sociali e psicologiche, è importante tenere presenti soprattutto quei lavori che si interessano all'interazione tra le opere d'arte della letteratura e il loro fruitori, dai quali è possibile trarre indicazioni utili a comprendere gli effetti della fruizione della letteratura e a individuare quelle pratiche che hanno più possibilità di produrre un cambiamento significativo, e intenzionalmente educativo, nelle persone coinvolte nei processi di apprendimento.

In una sua recente ricerca sull'esperienza estetica, il filosofo e teorico della letteratura Jean-Marie Schaeffer ha sostenuto e argomentato l'idea che l'esperienza estetica fa parte delle modalità di base dell'esperienza comune del mondo e che essa mette a frutto, «mobilita»¹⁴ il repertorio delle nostre risorse attenzionali¹⁵, emotive e edoniche, dando loro un'inflessione singolare, poiché frutto della ricombinazione personale dell'attenzione, dell'emozione e del piacere¹⁶. Schaeffer ne dà conto in *L'expérience esthétique*, libro dal carattere interdisciplinare, dotato di un impianto filosofico e fondato sulle acquisizioni della psicologia cognitiva, delle teorie dell'attenzione, della psicologia delle emozioni e della neuropsicologia degli stati edonici, in cui è possibile reperire alcuni concetti utili a riconfigurare il ruolo della letteratura all'interno dei processi di apprendimento.

Intanto, possiamo cominciare con l'individuare l'esperienza della lettura come fondamento della fruizione della letteratura. È attraverso la lettura, infatti, che le opere che una determinata civiltà considera letterarie possono attivare nelle persone le risorse cognitive ed emotive in modo tale da dare vita a un'esperienza estetica. Con la lettura avviene l'immersione nell'universo

¹¹ L'espressione è di T. TODOROV, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007 (trad. it. di E. Lana, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008, 60).

¹² A. MAZZARELLA, *La grande rete della scrittura. La letteratura dopo la rivoluzione digitale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008, 35.

¹³ R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.

¹⁴ J.M. SCHAEFFER, *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015, 12. Nell'originale l'autore scrive «exploite», la traduzione è di chi scrive.

¹⁵ In francese «attentionnelles» (SCHAEFFER, *L'expérience...* 12), calco dell'aggettivo inglese «attentional».

¹⁶ Scrive SCHAEFFER, *L'expérience...* 45: «l'expérience esthétique est une expérience humaine de base, et plus précisément une expérience attentionnelle exploitant nos ressources cognitive set émotives comune, mais les infléchissant d'une manière caractéristique, inflexion en laquelle réside sa spécificité "expérientielle"».

presentato dall'opera – il mondo narrato¹⁷ – e si realizza un'esperienza che è «reale quanto qualsiasi altra esperienza vissuta»¹⁸. Durante la lettura – in particolare durante la lettura di un'opera narrativa – avviene una simulazione che il neuroscienziato Vittorio Gallese ha definito «liberata», poiché all'interno del mondo narrato, in una situazione protetta e a una distanza di sicurezza, «siamo liberi di amare, odiare, provare terrore»¹⁹. L'esperienza «mediata»²⁰ dalle opere della letteratura e, in generale, dalle storie, è libera e liberatoria, consente di «moltiplicare la vita»²¹, di allenare l'empatia e di sviluppare l'«immaginazione narrativa»²². Un'esperienza che – esattamente come le esperienze reali – lascia tracce di sé nella memoria, preparando il terreno ad altre esperienze, tracciando piste per comportamenti futuri, aprendo la strada ad altre interpretazioni²³.

Ovviamente l'esperienza estetica, e in particolare quella della lettura, così concepite non sono necessariamente collegate alla fruizione di opere d'arte. D'altronde, secondo Schaeffer la nozione di esperienza estetica è logicamente indipendente da quella di opera d'arte: «Un événement ou objet, quel que soit son statut ontologique, sera qualifié d'esthétique ici dès lors que sono usages esthétiques»²⁴. Le opere della letteratura – che molto probabilmente sono state intenzionalmente concepite per far compiere delle esperienze estetiche attraverso la lettura – possono mobilitare, attivare e riorientare le risorse cognitive di alcuni determinati lettori, ma possono anche fallire la loro missione e rimanere inerti, inattive. Ed è altrettanto vero che una persona può fare un'esperienza estetica senza ricorrere necessariamente alla fruizione di opere d'arte. Ciò non toglie che le opere letterarie in molti casi siano degli strumenti ben selezionati e collaudati, capaci di ottenere effetti su una grande varietà di lettori in diverse società e epoche storiche. Si tratta, in ambito educativo, di metterne a frutto le potenzialità estetiche. In un altro saggio intitolato *Petite écologie des études littéraires*, Schaeffer si domanda retoricamente se convenga «insegnare la conoscenza della letteratura» o, piuttosto, non sia «più importante attivare prima di qualsiasi altra cosa la scrittura «letteraria», come particolare tipo di accesso alla realtà»²⁵. I programmi scolastici francesi sembrano aver scelto chiaramente la prima strada, mentre il senso comune²⁶ e la fenomenologia dell'esperienza estetica suggeriscono di imboccare la seconda. Attivare le opere significa farle interagire con i lettori – gli apprendenti – al fine di mettere in opere alcune risorse cognitive ed emotive comuni, che sono già a disposizione dell'individuo e che nel caso specifico dell'esperienza estetica sono combinate in modo particolare.

Le risorse che sono mobilitate durante l'esperienza estetica sono di tre tipi: risorse attenzionali, risorse emotive e risorse edoniche, che hanno cioè un rapporto con il piacere. Senza entrare nel dettaglio delle spiegazioni e delle argomentazioni fornite dal Schaeffer, è importante ribadire che non si tratta di risorse specificamente estetiche ma di risorse comuni che sono combinate tra loro in modo particolare. Nel caso dell'attenzione, per esempio, si può dire che le stesse risorse che

¹⁷ P. JEDLOWSKI, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Bruno Mondadori, 2000, 26-41; P. JEDLOWSKI, *Il piacere del racconto*, in S. Giusti e F. Batini (a cura di), *Imparare dalla lettura*, Torino, Loescher, 2013, 20-22.

¹⁸ SCHAEFFER, *L'expérience...* 20.

¹⁹ V. GALLESE, *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuro scientifica*, in U. MORELLI, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Torino, Allemandi, 2010, 245-262: 260-261.

²⁰ P. JEDLOWSKI, *Il sapere dell'esperienza*, Roma, Carocci, 2008, 91-105)

²¹ JEDLOWSKI, *Il piacere...* 22)

²² M. NUSSBAUM, *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010 (trad. it. di R. Falcioni, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011, 111).

²³ K. OATLEY, *The mind's flight simulator*, «The Psychologist», XXI (2008), 1030-1033.

²⁴ SCHAEFFER, *L'expérience...* 44.

²⁵ J.M. SCHAEFFER, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Paris, Marchaisse 2011 (trad. it. di M. Cavarretta, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?*, Torino, Loescher, 2014, 23).

²⁶ TODOROV, *La letteratura...* 66.

sono impegnate nei normali processi attenzionali della vita quotidiana possono essere mobilitate con particolari strategie che definiamo estetiche e che sono caratterizzate da un «superinvestimento attenzionale»²⁷ e, soprattutto, dalla «polifonia», cioè dalla possibilità di implicare e di far interagire differenti livelli, strati e modalità di focalizzazione dell'attenzione²⁸. Nell'esperienza estetica, inoltre, come può essere qualsiasi esperienza di lettura della narrativa, sono sempre implicate le emozioni, sia pure in una forma diversa da quella comune. Nella vita di tutti i giorni, infatti, le emozioni preparano l'azione, mentre nell'esperienza estetica, pur mantenendo intatta la loro forza, non si traducono in comportamenti²⁹. La dimensione emotiva è inseparabile da quella cognitiva, poiché l'emozione è il prodotto di una valutazione cognitiva, anche e non è sempre cosciente (Schaeffer, 2015: 140-141). Nel suo lavoro dedicato a *Le emozioni della lettura*, Levorato definisce «piacere della mente» quella particolare forma di interazione tra cognizione ed emozione che si attiva durante la lettura della narrativa, per cui «al variare delle informazioni disponibili elaborate dal sistema cognitivo varia anche lo stato emotivo»³⁰. È il motivo per cui le informazioni elaborate dal lettore durante la lettura di una narrazione sono più memorabili di quelle immagazzinate attraverso descrizioni o argomentazioni.

La lettura di un'opera che una determinata civiltà considera letteraria – per esempio la novella di Tancredi e Ghismonda del *Decameron* di Boccaccio (I novella della IV giornata) – comporta dunque l'impegno di risorse emotive e cognitive da parte della persona coinvolta, la quale esprime, durante la lettura, una valutazione edonica (in termini di piacere/dispiacere) sull'esperienza in corso e, quindi, mantiene la sua attenzione viva sul testo. Si tratta di un'operazione dispendiosa, che comporta l'impiego di energie e che non ha una funzione che vada al di là dell'esperienza in sé, anche se, come ogni lettore comune sa, leggere narrativa comporta di per sé un cambiamento:

La fruizione della narrativa implica una ricapitolazione degli aspetti del Sé significativi, per questo può svolgere una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare sé stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà.³¹

Leggere letteratura, quindi, è un'operazione non solo dispendiosa, ma anche potenzialmente pericolosa, poiché mette in crisi il rapporto della persona con sé stessa e con la realtà. Questo almeno è ciò che accade nella vita quotidiana ai lettori che leggono per scelta personale. Nelle istituzioni scolastiche e universitarie, invece, si usano approcci e strumenti didattici che tendono a neutralizzare le opere e non ad attivarle. Le stesse opere, in definitiva, possono essere usate come oggetti di conoscenza, per esempio attraverso l'analisi del testo, oppure come oggetti di esperienza, attraverso una vera e «attivazione» che potrebbe avvenire anche semplicemente attraverso «una lettura in comune ben guidata e arricchita dall'insegnante»³².

Per comprendere meglio il processo di interazione tra opera e lettore – e, quindi, in ambito didattico, tra opera e studente – è opportuno ricorrere anche alle acquisizioni della poetica cognitiva, un approccio di ricerca che si occupa proprio dello studio degli effetti della lettura sul lettore concreto, avvalendosi a sua volta dei metodi e dei risultati della linguistica cognitiva:

[la poetica cognitiva] ritiene che l'analisi non possa ridursi a una descrizione tecnica del testo, ma debba interessarsi anche all'esperienza emotiva prodotta dalla letteratura, al piacere provato dal lettore nel leggere quel testo, ai processi di identificazione e di empatia con i personaggi, agli effetti tangibili dell'opera letteraria sui lettori e sul mondo reale.³³

²⁷ SCHAEFFER, *L'expérience...* 77.

²⁸ Ivi, 90-99.

²⁹ Ivi, 164.

³⁰ M.C. LEVORATO, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000, 194.

³¹ LEVORATO, *Le emozioni...* 81.

³² SCHAEFFER, *Piccola ecologia...* 24.

³³ S. COSTA, *Introduzione alla poetica cognitiva*, Roma, Aracne, 2014, 41.

La teoria dei mondi del testo³⁴ è uno dei suoi capisaldi, ed è anche uno strumento prezioso per comprendere i processi fisiologici e psicologici che sono alle fondamenta dell'uso della letteratura nell'apprendimento-insegnamento. I suoi strumenti di analisi sono utili agli insegnanti per capire come semplificare i testi narrativi, come tradurli e trasferirli da un mezzo di comunicazione a un altro (per esempio dal testo scritto alla narrazione orale) conservando la loro potenzialità immaginativa. Secondo questo approccio è innanzitutto necessario tener conto della materialità del libro o, comunque, del supporto usato per fruire l'opera, compresa la voce, nel caso si scelga di far ascoltare il testo, «perfino l'odore del libro»³⁵. Occorre inoltre includere nell'analisi, oltre al testo in sé come oggetto linguistico dotato di significato, «la conoscenza, l'esperienza i ricordi, i sentimenti, le emozioni che il lettore porta dentro l'atto di lettura di quel libro» e quindi, «la relazione testo-lettore»³⁶. In estrema sintesi, dunque, sempre secondo Costa, «il lettore non è un elemento addizionale nell'analisi, ma è costitutivo»³⁷.

3. Insegnare la lingua con la letteratura: alcune ipotesi didattiche

Qui di seguito sono formulate alcune ipotesi didattiche accomunate dall'idea di usare le opere della letteratura per mobilitare le risorse cognitive ed emotive degli studenti al fine di allenare, tra le altre, anche le competenze linguistiche.

3.1 La lettura ad alta voce

Per spostare in modo repentino il fuoco dell'attenzione sull'atto concreto della fruizione dell'opera letteraria, e valorizzare innanzitutto gli effetti che essa può avere sulla persona, sarebbe opportuno prestare particolare cura fin dai primi momenti della formazione linguistica alle condizioni ambientali, ai mezzi di trasmissione e ai manufatti usati (voce, impianti audio, libri, tablet, ecc.). Nonostante la formazione del docente di lingua e letteratura non preveda un'attenzione specifica all'uso della voce, quest'ultima gioca un ruolo importante durante la lettura in comune, contribuendo in modo implicito a stipulare quel particolare patto sociale che è alle fondamenta della letteratura. La voce, infatti, implica un ascoltare ed è quindi di per sé un fatto sociale: «Radicalmente sociale al pari che individuale, la voce segnala il modo in cui l'uomo si situa nel mondo e rispetto all'altro. Parlare implica infatti un ascoltare [...] è una procedura duplice in cui gli interlocutori ratificano insieme dei presupposti fondati su un'intesa, di solito tacita ma sempre (all'interno di uno stesso ambiente) attiva»³⁸.

3.2 Abitare le storie

Una storia, quando è condivisa da un certo numero di persone, può essere un ideale «ambiente di apprendimento»³⁹ all'interno del quale simulare azioni e comportamenti, fare scelte e quindi acquisire schemi di storie e ampliare il lessico di un determinato campo semantico. La condizione necessaria per riuscire ad abitare le storie – per usare un'altra metafora – è rappresentata dalla capacità di attivarle nella mente di ciascuno studente, aiutandolo a immaginare i personaggi, gli ambienti e le azioni. Allo scopo di guidare lo studente nel suo viaggio testuale è utile tener conto

³⁴ P.N. WERTH, *Text Worlds: Representing conceptual space in discourse*, London, Longman, 1999; COSTA, *Introduzione...* 40-43.

³⁵ COSTA, *Introduzione...* 41-42. Anche Schaeffer, *L'expérience...* 96, evidenzia la necessità – dal momento in cui si adotta il punto di vista dell'esperienza estetica e non quello dell'opera d'arte – di accettare che la realizzazione acustica di un'opera o l'organizzazione spaziale del testo scritto divengano oggetto di indagine.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ivi*, 42.

³⁸ P. ZUMTHOR, *Introduction à la poésie orale*, Paris, Editions du Seuil, 1983 (trad. it. di C. Di Girolamo, *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, Bologna, Il Mulino, 1984, 30).

³⁹ S. GIUSTI, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011, 101-115.

delle lezioni della poetica cognitiva, che mette a disposizione, per esempio, gli strumenti necessari a individuare il funzionamento del testo nella mente del lettore, che quando legge o ascolta una storia è sollecitato a «realizzare una proiezione deittica di sé nel testo»⁴⁰ e, quindi, a muoversi nel mondo immaginato, spostandosi nello spazio e nel tempo. Essere in grado di indicare il «centro deittico» del testo⁴¹ e, quindi, gli «spostamenti deittici»⁴², cioè i movimenti mentali del lettore nel testo, è utile a guidare gli studenti in un viaggio significativo.

3.3 Costruire comunità di pratiche narrative

Il sociologo Paolo Jedlowski definisce comunità narrativa «la comunità posta in essere dal fatto che fra certe persone, con una certa regolarità, circolano certi racconti e certe storie sono messe in comune»⁴³. Il concetto è affine a quello, utilizzato nell'ambito della psicologia delle organizzazioni, di comunità di pratiche⁴⁴. Una comunità di pratiche narrative non si fonderebbe su interessi comuni, su relazioni di vicinato o sulla condivisione di determinati scopi (come potrebbe essere la classe stessa intesa come comunità), quanto semmai sul fatto stesso di praticare in modo collaborativo l'arte della narrazione nelle sue varie forme: lettura silenziosa e ad alta voce, narrazione orale e ascolto degli stessi racconti selezionati dall'insegnante, invenzione e condivisione di storie, visione di film, ecc. Andando periodicamente – ad ogni lezione – ad abitare metaforicamente gli stessi ambienti, i membri della comunità rafforzerebbero le relazioni interpersonali e, inoltre, svilupperebbero una memoria condivisa di personaggi, situazioni, azioni, personaggi, ovvero di parole, di frasi, di schemi di storia, di metafore.

⁴⁰ COSTA, *Introduzione...* 63.

⁴¹ Ivi, 64.

⁴² Ivi, 67.

⁴³ P. JEDLOWSKI, *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009, 38.

⁴⁴ GIUSTI, *Insegnare...* 52-53.