

L'AUTORE LIBRI
FIRENZE

SAGGISTICA

Rocco Buccico
LA FATICA DI SISIFO
Un appassionante viaggio attraverso secoli di definizioni e polemiche sulla capacità di ridere e sorridere.

Angelo De Feo
I MISFATTI DELLA POLITICA ITALIANA
L'Italia "venduta". Verità scottanti nella denuncia di un ex agente dei Servizi Segreti.

Lucio La Penna
IL RISCHIO DELLA TESTIMONIANZA
L'animazione culturale come portatrice di uno stile nuovo nel rapporto professionale tra individui e tra gruppi all'interno dell'organizzazione moderna delle comunità del lavoro.

Leonardo Rocco Tauro
LA RIFORMA AGRARIA NEL MATERANO
Prefazione di Giuseppe De Gennaro
Volume illustrato
Uno studio sulla riforma agraria degli anni Cinquanta in Lucania.

NARRATIVA

Josè Basile
IL BASILISCO
Il chimerico animale muore scoprendo nella sua immagine riflessa la propria solitudine.

Gian Filippo Della Croce
LA FORESTA DI CATTEDRALI
Personaggi inquieti si muovono in un pellegrinaggio dal sapore medioevale attraverso l'Italia delle cattedrali.

Dario Mazzoni
SI, PERÒ SENZA PSICOLOGISMI
Una raccolta di esilaranti aneddoti che narrano delle debolezze umane.

Olga Rigotti
I GIORNI SENZA TEMPO E ALTRI RACCONTI
Amore, dolore: spesso un rimpianto nella vita dei tanti, personaggi di queste affascinanti storie "senza tempo".

Franco Tosi
I RICORDI DEGLI ALTRI
Prefazione di Giorgio Luti
Esistenze apparentemente estranee tra loro si intrecciano tra gli antichi valori risorgimentali e quelli propugnati dal nuovo secolo.

MAREMMI EDITORI FIRENZE
DIFFUSIONE: FIRENZE EDI. LIBRA.
TELEFONO E FAX 055 257.926.6

Libri di Testo
Educazione letteraria

di Paolo Giovannetti

Sulla didattica, a cura di Piero Bertolini, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 290, Lit 29.000.

Chi lavora nella scuola italiana sa fin troppo bene in che cosa consiste il disagio da programmazione, la frustrazione del percorso ben pianificato e mai — nemmeno in parte, nemmeno per approssimazione — realizzato.

legittime" e l'imprevisto nell'educazione letteraria (contenuto alle pp. 239-62 del volume citato), ci aiuta a dare una prima e convincente risposta, almeno in relazione all'insegnamento della letteratura. Il fatto è che, ci spiega l'autore, noi consideriamo alla stregua di fenomeni aberranti, di anomalie e disfunzioni, eventi che viceversa andrebbero giudicati del tutto normali; la

to) di una disciplina, egli uscirà, dovrà uscire trasformato dal rapporto con i cosiddetti discenti.

Ora, quello che forse più conta nel discorso di Armellini è che tali nozioni non restano confinate nel limbo delle asettiche formulazioni pedagogiche, ma trovano subito una verifica pratica. E il fatto deve essere con forza sottolineato anche perché il saggio in que-

"suoi" studenti, e che pertanto sia dispostosi anche a imparare qualcosa da loro? Non c'è alcun dubbio che la prima attività per lui obbligatoria sarà una conoscenza delle esperienze letterarie e paraletterarie, latamente estetiche, che fondano l'immaginario degli interlocutori. Le didattiche dominanti, e quasi tutti i libri di testo, infatti, considerano gli studenti *tabula rasa*, e in senso pressoché letterale, in quanto credono che chi comincia a studiare la letteratura possieda sì competenze linguistiche e semiologiche anche molto raffinate (nella nostra scuola è per esempio normale pretendere che un quindicenne sappia fare una cosa complicatissima come prendere appunti), ma — curiosamente — sia del tutto ignaro di fenomeni letterari ovvero estetici. Il che, fra l'altro, produce distorsioni prospettiche che sembrano fatte apposta per allontanare gli studenti dalla letteratura. Guai, ad esempio, a dire in un libro scolastico che la poesia lirica parla innanzi tutto d'amore, cioè di quella cosa che fa palpitare gli adolescenti di ogni tempo e luogo: un'osservazione così frivola ti impedirebbe infatti di capire che il denominatore comune di Saffo e Petrarca, Catullo e Foscolo, Leopardi e Montale e così via, è la messa in dominante della funzione poetica, con tutte le altre importanti cose che i poetologi ci hanno da un pezzo insegnato. Guai, inoltre, a chiedere un'opinione a un giovane in merito al testo che gli abbiamo proposto, perché in questo modo potrebbe finire per piacergli, mentre tutti sanno che un'opera letteraria la si comprende tanto meglio quanto più passivamente ci atteniamo alle risultanze offerte dagli scienziati della letteratura, unici legittimi giudici in argomento, e abilissimi produttori di commenti che vantaggiosamente (anche se forse un po' noiosamente) sostituiscono la lettura e la comprensione del testo in quanto tale.

Il sarcasmo è davvero troppo facile, ma è pressoché obbligatorio di fronte alle proposte dette "didattiche" avanzate da troppi libri in commercio, e condivise da troppi docenti in carriera (e non solo nella scuola dell'obbligo e nella secondaria superiore, beninteso). Viceversa, ci dice Armellini, le confuse competenze estetiche degli allievi (formatesi su fumetti, pubblicità, cinema, canzoni, ecc.) possono diventare un'ottima *risorsa* su cui l'insegnante è tenuto a intervenire, riservando a esse un ampio spazio entro il proprio lavoro. Di qui nasce una didattica veramente operativa, poiché la letteratura smette di essere un patrimonio di valori definito una volta per tutte, ma viene concepita come un oggetto problematico che *si fa* (cioè appunto avviene e diviene) mentre lo si studia. La classe è comunità interpretativa, luogo di discussione intorno ai testi, che hanno certo una loro storia (Armellini non perviene affatto a una soggettivizzazione anarchica dell'esperienza letteraria), ma che la devono continuamente riattivare a contatto con i soggetti reali, storicissimi, della comunicazione letteraria: gli studenti e il "loro" insegnante, appunto.

Ma il testo *si fa* anche in un modo più radicale, nel senso che la letteratura in classe può pure essere *prodotta*. Il discorso, in questo settore, è certo assai complesso e delicato perché — almeno a mio avviso — bisogna evitare di cadere nello spontaneismo della "creatività" individuale, come pratica che periodicamente contrassegna le crisi di identità di un ceto intellettuale frustrato. Ma Armellini punta molto sul gioco e sulla tecnica, sull'artificio volutamente ozioso e quasi enigmistico, e quindi ci preserva da ogni idea magica o crociana dell'arte.

Anzi, la prospettiva "produttivistica" da lui delineata ha una straordinaria ricaduta teorica e razionalizzante: perché appare funzionale a un progetto di *partecipazione* alla (e di *gioco* con

LA NOSTRA LINGUA

LA NOSTRA LINGUA

Biblioteca storica
di linguistica italiana

La collezione si affianca al

Grande dizionario
della lingua italianadi cui è ora disponibile
il XVII volume (ROBA-SCHI).

L'italiano nelle regioni

Lingua nazionale e identità regionali

a cura di Francesco Bruni.
Pagine XXXVIII-1038.Testi e documenti
a cura di Francesco Bruni.
Pagine XL-938.*L'italiano*. Elementi di storia della lingua e della cultura. Testi e documenti, di Francesco Bruni. Pagine XII-484.*Grammatica italiana*. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni forme costrutti, di Luca Serianni con la collaborazione di Alberto Castelvocchi. Pagine XVI-712.*Dizionario di toponomastica*. Storia e significato dei nomi geografici italiani, di Giuliano Gasca Queirazza, Carla Marcato, Giovan Battista Pellegrini, Giulia Petracco Sicardi e Alda Rossebastiano. Pagine XXVIII-722.

novità

UTET
EDITORI DAL 1791

novità

Patologie della didattica, inciampi curricolari, spiazzamenti delle più ragionevoli previsioni: l'insegnante ha lavorato in modo coscienzioso, ha definito i suoi obiettivi, i contenuti da trattare, ha diligentemente pianificato i metodi; ma le cose poi non hanno funzionato, le classi "non hanno risposto" o "hanno risposto" male, e i progetti da cui si era partiti sono sfumati. Che cosa succede in questi casi? come si possono spiegare certi fallimenti? che rapporto esiste fra il modello con cui descriviamo le attività didattiche (la programmazione, appunto) e la realtà dei nostri (cioè degli insegnanti e degli studenti) comportamenti?

Il bel saggio di Guido Armellini, *Inventare la letteratura: le "domande*

verità del nostro rapporto con la scuola non è mai esattamente là dove ci saremmo aspettati di trovarla, poiché — in ogni caso — chi insegna non è che una "variabile del processo di cambiamento, soggetta alla retroazione della classe". Il docente, in altri termini, è parte integrante di un sistema che evolve in direzioni per nulla scontate, e anzi da individuare volta per volta. Tra educare ed essere educati non dovrebbe esistere alcuna vera discontinuità; e infatti al classico concetto di *feed-back* bisognerebbe affiancare quello di *teach-back*, nel senso che ogni docente deve essere consapevole che, prima o poi, ma infallibilmente, la sua classe gli insegnerà qualcosa, che anche come specialista (vero o presun-

stione compare entro un volume dove (fatta eccezione per gli interventi di Mariagrazia Contini e Luisa Fabbri-chesi Ceccarelli) non è molto lo spazio riservato a un'idea di didattica operativa, orientata alla definizione di concreti percorsi di apprendimento; e addirittura capita di leggere un saggio come quello introduttivo di Duccio Demetrio che teorizza esattamente l'opposto di quanto Armellini afferma, e dichiara a chiare lettere che compito del formatore è "manipolare" il formato convincendolo che "quanto si va facendo per *lui* è utile e dilettevole" (p. 13).

Qual è dunque il primo dovere dell'insegnante di letteratura che voglia correttamente interagire con i