

Saperi e competenze nella didattica della Letteratura

Marco Leone¹

¹*Associato di Letteratura Italiana – Università del Salento*

Abstract: The essay examines the problematic relationship between knowledge and competence in the teaching of literature, exploring the limits and potential of the competence pedagogical model in application to the teaching of Italian literature.

Keywords: Education, Literature, Knowledge, Skills .

Riassunto: Il saggio esamina il rapporto problematico fra saperi e competenze nella didattica della letteratura, individuando limiti e potenzialità del modello pedagogico delle competenze in applicazione all'insegnamento della letteratura italiana

Parole Chiave: Didattica, Letteratura, Conoscenza, Competenze.

1. Premessa

Forse non sarà incongruo utilizzare la teoria dei paradigmi di Kuhn per spiegare la significativa svolta avvenuta negli ultimi anni nel campo della didattica. L'introduzione delle competenze ha messo in crisi, infatti il modello pedagogico tradizionale e consolidato, fondato sulla trasmissione dei saperi, dei contenuti, delle conoscenze, a vantaggio di un altro modello, che non ha più al centro lo specifico disciplinare, ma dinamiche e obiettivi legati allo stesso processo di apprendimento (Giusti, 2014, pp. 93-115; Carnero 2020, pp. 55-67). La didattica delle competenze si presenta sulla carta come qualcosa di radicalmente innovativo, al punto da aver creato lo scompiglio nella classe docente, abituata da troppi anni a pratiche rodate, ma in realtà, dietro la patina pedagogistica, vi si scorgono tracce remote: già la paideia antica e gli studia humanitatis si proponevano di insegnare le virtù civili attraverso una rifunzionalizzazione dei saperi commisurata alle esigenze della vita attiva. Nulla di veramente nuovo, dunque, se non fosse che la didattica delle competenze ha stimolato, forse al di là delle stesse intenzioni dei suoi ideatori, reazioni uguali e opposte: da un parte, c'è chi ha colto l'occasione per marginalizzare i contenuti disciplinari, nel nome di un'applicazione miope e tutta pragmatica del nuovo modello; dall'altra, non sono mancati arroccamenti difensivi e pregiudiziali rispetto alle novità in corso. Forse, rispetto a questi due estremi, la posizione più equilibrata, per quanto riguarda le didattiche disciplinari, è di cogliere la

sfida del raggiungimento di una soddisfacente saldatura (o di un virtuoso incontro, per richiamare il titolo di questo seminario) tra saperi e competenze, correggendo distorsioni e disfunzioni della didattica per competenze (che è un modello per nulla perfetto), senza per questo farsi nostalgici e velleitari *laudatores temporis acti*.

2. Competenza letteraria e competenza linguistica

Anzi, per quanto riguarda la letteratura, la didattica per competenze può offrirsi come un'opportunità per riassegnare centralità e attualità all'educazione umanistica come chiave interpretativa della complessità del mondo, a patto che questo non comporti una visione puramente strumentale dei contenuti disciplinari di sua pertinenza. La competenza letteraria non si risolve, infatti, solo in padronanza linguistica (una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente), né va vista in funzione della crescita economica, dell'inserimento lavorativo e neppure della sola crescita personale. La letteratura, insieme con gli altri saperi umanistici, ha un valore autonomo e assoluto, come ha evidenziato un libro di successo uscito qualche tempo fa, che ha sottolineato l'utilità del suo essere inutile (Ordine, 2020). Tuttavia, anche se si tratta di un dominio meno incline di altri a ricadute di tipo pratico o a trattamenti di tipo comportamentistico, la didattica per competenze spinge a considerarla comunque come uno strumento della cosiddetta *literacy in lettura*, che significa, secondo le indicazioni OCSE_PISA "comprendere, utilizzare e riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società" (Valutare PISA 2007, p. 56). Dunque, in questo modo, si giustifica il passaggio da insegnare letteratura a insegnare con la letteratura, cioè a un modello di insegnamento che rifunzionalizza, per l'appunto, l'impostazione tradizionale della didattica letteraria al servizio di obiettivi ulteriori (Giusti, 2011).

Ma davvero i testi letterari possono essere fruiti solo nel senso di un potenziamento delle competenze di lettura, alla stregua di altre tipologie testuali? Questo è un punto critico di primaria importanza, perché in un sistema educativo tutto proiettato verso le abilità logiche e il *problem solving*, la letteratura rischia davvero di perdere la propria specificità, divenendo una componente complementare o, addirittura, ancillare di esso. In verità, l'insegnamento della letteratura sfugge per definizione a un inquadramento tutto basato sui risultati e gli stessi testi letterari risultano refrattari a processi di

standardizzazione didattica. In altri termini, la letteratura può e deve avere un suo valore oltre la literacy in lettura: dunque, se è inconfutabile che un moderna didattica della letteratura ha l'obbligo di avvicinare pragmaticamente la disciplina alla realtà, ciò non deve far trascurare, tuttavia, l'importanza del suo contatto con il reale, cioè con quella dimensione di complessità per la comprensione della quale la letteratura offre strumenti insostituibili (Stroppa 2018, pp. 1-9; Falcetto, 2014, pp. 39-63).

3. Saperi e competenze nella didattica della letteratura italiana

Sviluppare competenze e sviluppare essere umani non comporta (o non dovrebbe comportare) il sacrificio dell'autonomia della disciplina, ma semmai valorizzarne nella pratica d'insegnamento particolari aspetti sottintesi o dati per scontati nella didattica tradizionale (come, per esempio, l'identità ancestrale della letteratura come narrazione, il suo valore relazionale ed esperienziale, il suo essere una modalità conoscitiva ontologica, la capacità dei testi letterari di attivare processi di ricreazione e di rimediazione). Sulla base di queste premesse, al docente di letteratura è richiesto, per raggiungere l'equilibrio fra saperi e competenze, un continuo aggiornamento, che riguarda non solo i contenuti disciplinari (la problematica questione del canone di autori, per esempio), ma anche le tecniche e le strategie didattiche, che sempre più tendono a trasformare la vecchia lezione frontale o, meglio, a capovolgerla: nella didattica delle competenze è tutto, infatti, un rovesciamento di classi, di programmazione, di rapporto docente/allievo (Stroppa 2018, p. 82). Ma il tema investe anche l'editoria scolastica (cioè il complesso degli strumenti a disposizione), la formazione iniziale dei professori, la figura stessa dell'insegnante, la configurazione del gruppo classe, la progettazione didattica, nella scia di un movimento riformatore che non sembra arrestarsi, se solo si pensa alla recente approvazione in Parlamento del disegno di legge sulle competenze non cognitive (cioè sulle life skills: DDL n. 2372 del 6 febbraio 2020).

In questo panorama così fervido di innovazioni, non sono mancate elaborazioni teoriche e riflessioni applicative nel campo della didattica della letteratura italiana: solo negli ultimi due anni sono usciti nuovi manuali (Ruozzi, Tellini 2020; Ferri, 2022; Zinato, 2022), a riprova di un fermento teorico incessante in un campo disciplinare ancora privo, tuttavia, di una salda e definita perimetrazione epistemologica. Per la letteratura

italiana, l'introduzione delle competenze ha scardinato l'impianto storicistico-enciclopedico, già messo in crisi fra gli anni Ottanta e Novanta dalla didattica modulare, con i vecchi programmi che sono stati sostituiti dalle indicazioni nazionali e dalle linee guida. I percorsi della didattica modulare sono stati riadattati alle nuove esigenze, ma spesso nella programmazione (o nel simulacro che ne rimane, perché nella scuola di oggi sarebbe forse più appropriato parlare di progettazione) competenze e conoscenze sono in molti casi voci scollegate e, quando le intersezioni ci sono, spesso esse si presentano sotto forma di forzature o di semplici sovrapposizioni. Per altro verso, il sempre più frequente ricorso alla progettazione capovolta (cioè quella progettazione che parte dai risultati per arrivare ai contenuti) esemplifica plasticamente la subordinazione delle conoscenze rispetto agli aspetti motivazionali e psico-pedagogici.

Ricercare un punto di caduta fra competenze e saperi significa anche individuare una forma di conciliazione fra una prospettiva didatticista e un'altra disciplinarista e a questo compito è chiamato il professore di lettere nella sua azione quotidiana, secondo il modello di insegnamento-apprendimento vigente. Questo compito investe molti gangli della sua sfera di riferimento e uno di questi è il trattamento dei testi. Come si può leggere un testo letterario a scuola? Ridimensionato l'approccio strutturalista, formalista, semiologico, che nelle sue manifestazioni estreme l'aveva reso un reperto da notomizzare, il testo letterario, liberatosi da zavorre metodologiche troppo stringenti, si è trasformato sempre più in un "oggetto formativo indocile" (Zinato, 2022, p. XIII), su cui si esercita l'interpretazione guidata degli stessi discenti. Ciò produce a cascata il mutamento di fisionomia del docente e del gruppo classe. È stato Romano Luperini, per primo, a parlare di "conflitto di interpretazioni", di classe come "comunità ermeneutica" o "interpretante", del professore come "mediatore" e come "intellettuale" (Luperini, 2013). Ne deriva una rinnovata centralità del testo, non più al modo dello scrutinio strutturalistico, ma come palestra o laboratorio di democrazia: l'applicazione ermeneutica sul testo diviene, così, essa stessa educazione civica, in osservanza di una delle competenze in chiave di cittadinanza. Rispetto a una simile impostazione testo-centrica, può la narrazione storiografica della nostra tradizione letteraria ancora avere un senso? Sì, ma non certo nella prospettiva desanctisiana che faceva del racconto della nostra letteratura l'"ideale storia intima della nazione italiana" (Contini, 1968, p. 26), bensì in altre due direzioni: 1) l'importanza di preservare il ruolo di orientamento e di

auto-orientamento, in termini di coordinate spazio-temporali, del racconto storiografico della letteratura; 2) la necessità di una visione comparativistica e interculturale di essa, che è insieme una competenza letteraria e comportamentale, per il reticolo di valori che tale visione sottintende (il confronto con l'altro, con il diverso ecc.). Non solo testualità, dunque, ma anche storicità, in un raccordo funzionale a coniugare saperi e competenze. La storia della letteratura non è fatta, infatti solo di testi, ma anche di un tessuto connettivo che ricollega questi testi e che può essere raccontato in modi diversi da quelli più tradizionali: per esempio, dal punto di vista del rapporto fra geografia e storia (il modello dionisottiano si attaglia particolarmente alla nostra tradizione letteraria: cfr. Dionisotti 1968), da quello dell'incontro fra autori o, ancora, dal punto di vista filologico della materialità dei documenti letterari e delle loro modalità di circolazione e di trasmissione. Tutte visuali che sono in grado di dinamizzare, in termini didattici, la presentazione della nostra storia della letteratura, rendendola attrattiva e sgombra dal rischio di una sua fredda musealizzazione.

4. Una proposta applicativa

C'è un altro valore implicito nell'insegnamento della letteratura, che potrebbe essere proficuamente giocato a favore del raccordo fra saperi e competenze, e questo risiede nell'incrocio tra etica e letteratura, un tema spendibile sia sul piano professionale, sia su quello formativo, esistenziale, sociale. Si sa che l'autonomia della letteratura dalla morale è un segno distintivo della modernità e, dunque, è da evitare una sua interpretazione tendenziosa nello sforzo di reperirvi messaggi etici che di fatto esso non contiene. Esempio in questo senso la lezione di Cesare Segre, che, pur individuando la data cruciale per l'affermazione dell'autonomia della letteratura dall'etica nell'anno (1857) dei grandi processi contro Madame Bovary e Les fleurs du mal, è fermo nel negare che ciò implichi una svalutazione della riflessione etico-letteraria, anzi precisa che "è forse il momento di richiedere alla letteratura quell'interesse etico che è fondamentale non solo per il nostro interesse letterario, ma per la sopravvivenza della civiltà" (Segre 2005, p. 216). È evidente che sulla base di queste premesse si può aprire anche un versante didattico e una riflessione sui modi e i fini della trasmissione del sapere letterario. Anzi, proprio in queste premesse si può riconoscere una giustificazione forte della presenza delle discipline letterarie nei programmi scolastici di

ogni ordine e grado e un nuovo significato della letteratura in un'epoca che tende a subordinarla a logiche di tipo economico e produttivo. Strettamente connesso a quest'aspetto etico-letterario, ve n'è un altro attualizzante. Viviamo nell'era della cosiddetta post-verità e sempre più abbiamo bisogno di strumenti in grado di affinare le capacità di analisi, di filtro selettivo, di decifrazione di dimensioni complesse, in cui vero e falso tendono a sovrapporsi in forma inestricabile: sempre più rilevante, di conseguenza, appare la responsabilità in questo contesto della letteratura, preposta alla costruzione e alla decostruzione di fictio in grado di narrare, falsificare o modificare il reale attraverso un ricco armamentario retorico.

Sono questi alcuni esempi di possibili coesistenze fra competenze e saperi, che si possono verificare solo rinunciando a erigere steccati disciplinari troppo rigidi non solo fra ricerca educativa e discipline, ma anche fra le stesse discipline: è evidente che un insegnamento della letteratura in chiave inter-disciplinare, inter-semiotica e inter-espressiva offre maggiori opportunità per la costruzione di sinergie fra saperi e competenze, avendo come punto di partenza proprio i contenuti. Ma resta il fatto che la scuola delle competenze si è rivelato sinora un modello di scarsa efficacia soprattutto nei licei, mentre negli istituti tecnici e professionali qualche buon risultato si è ottenuto soprattutto per iniziativa di docenti particolarmente motivati: penso alla promozione del WRW (Writing and Reading Workshop), ad opera di Sabina Minuto ed Elisa Golinelli, una metodologia didattica basata su una concezione laboratoriale della scrittura e della lettura, viste come due pratiche in stretta e reciproca connessione (Golinelli, Minuto, 2019). Questo è accaduto perché il nuovo modello è stato impiantato su una scuola ancora legata a vecchi presupposti, nella quale a far la parte del leone sono sempre i soliti settori disciplinari: che profilo può davvero avere, in termini di competenze, uno studente licenziatosi dalla scuola senza alcuna cognizione di economia, antropologia, psicologia e in cui anche la letteratura è insegnata nello stesso esatto identico modo di prima? Di qui scaturisce non solo l'assenza di competenze, ma anche un insegnamento non più all'altezza dei contenuti, con il risultato che il nuovo paradigma è rimasto a metà del guado, con tutto il suo carico di ambiguità e di indefinitezza anche a livello dei documenti ministeriali che lo teorizzano, e la misurazione degli obiettivi risulta profondamente deficitaria in tutte le valutazioni delle agenzie italiane ed europee a causa della sostanziale cattiva applicazione di tale

paradigma.

Per quanto riguarda la letteratura, il suo valore d'uso, se così di può definire, all'interno di questo nuovo modello, è possibile solo facendo ricorso a un tipo di apprendimento esperienziale e soggettivo, da intrecciarsi con l'apprendimento tradizionale, secondo quanto afferma Romano Luperini:

Se il carattere del nostro tempo è la complessità, i giovani vi vanno addestrati non già accantonando lo studio della letteratura, ma impostando quest'ultimo secondo nuovi criteri capaci di esaltare il momento comunitario dell'ermeneutica, il suo carattere vario, aperto, problematico, la coscienza della relatività di ogni interpretazione e la responsabilità morale e sociale che comporta l'atto di donare senso alle opere – e alla vita (Luperini 2013, p. 93).

In altri termini, questo valore d'uso si presenta veramente perseguibile solo nel momento in cui la classe tradizionale si trasforma, sotto la guida del docente, in una comunità di pratiche letterarie nella quale sarà anche opportuno prevedere zone di lettura libera, senza perdere mai di vista, tuttavia, che interpretare testi letterari è, in definitiva, soprattutto un atto etico, in cui è implicita la disponibilità ad ascoltare e a entrare in relazione con l'altro mettendosi in gioco e a non prevaricarlo con la propria individualità (Raimondi, 2007). E questo mi sembra davvero l'incontro più virtuoso possibile fra saperi e competenze.

Riferimenti bibliografici

- Carnero R. (2020). *Il bel viaggio. Insegnare letteratura alla generazione Z*. Bompiani: Milano.
- Contini G. (1968). *Introduzione*, in F. De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*. Utet: Torino.
- Dionisotti C. (1968). *Geografia e storia della letteratura italiana*. Einaudi: Torino.
- Falcetto B. (2014). *Servono per vivere. Verso un'educazione all'uso della letteratura, in La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ferri L. (2022), *Per una didattica della letteratura*. Editrice Morcelliana: Brescia.
- Giusti S. (2011). *Insegnare con la letteratura*. Zanichelli: Bologna.
- Giusti S. (2014). *Per una didattica della letteratura*. Pensa Multimedia: Lecce.
- Golinelli E., Minuto S. (2019). *Amano leggere, sanno scrivere con la metodologia didattica del Writing Reading Workshop*. Pearson Academy: Torino.
- Luperini R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. Manni: Lecce.
- Ordine N. (2020). *L'utilità dell'inutile: manifesto*. Bompiani: Milano.

Raimondi E. (2007). *Un'etica del lettore*. Bologna: Il Mulino.

Ruozzi G., Tellini G. (2020). *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*. ADI (Associazione degli italianisti)-Le Monnier Università: Milano.

Segre C. (2005). *Tempo di bilanci. La fine del Novecento*. Einaudi: Torino.

Stroppa S. (2018). *Mediare, facilitare, sollecitare...insegnare? Le competenze professionali, in Insegnare italiano nella scuola secondaria*, a cura di E. Ardissino. Mondadori Università: Milano.

Valutare PISA (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica*. Quadro di riferimento PISA 2006, a cura dell'OCSE. Armando: Roma.

Zinato E. (2022). *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*. Editori Laterza: Bari.