

**ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA**

---

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE "G.M.BERTIN"**

**DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA  
XX ciclo**

**Settore scientifico disciplinare  
M-PED/03 – DIDATTICA E PEDAGOGIA SPECIALE**

**LE METODOLOGIE NELL'INTERAZIONE TRA  
DIDATTICA GENERALE E DIDATTICA DISCIPLINARE  
L'utilizzo del *role playing* per l'analisi del testo letterario**

**Relatore:  
Chiar.ma Prof. ssa Milena Manini**

**Dottoranda:  
Mara Ferroni**

**Coordinatore:  
Chiar.ma prof.ssa Milena Manini**

---

**Esame finale anno 2008**

# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	p. 5
<b>1.DIDATTICA E DIDATTICHE: PROSPETTIVE DI DIALOGO</b>	p. 15
1.1 La morfologia bipolare della didattica: il polo generale	p. 16
1.1.1 L'approccio costruttivista	p. 18
1.1.2 La nozione di contesto	p. 22
1.2 La morfologia bipolare della didattica: il polo disciplinare	p. 23
1.3 Didattica generale e didattica disciplinare: necessità di un'interazione	p. 26
1.3.1 L'interazione nell'ottica della <i>complessità</i>	p. 29
1.4 Dispositivi comuni per lo studio delle diverse discipline: l'esempio della metodologia del gioco	p. 36
1.4.1 Il concetto di ludiforme	p. 40
1.4.2 Il contesto ludiforme tra generale e disciplinare	p. 44
<b>2. L'AMBITO DISCIPLINARE: LA DIDATTICA DELL'ITALIANO</b>	p. 47
2.1 A quale didattica dell'italiano intendiamo riferirci	p. 48
2.2 La nozione di testo letterario	p. 51
2.2.1 Il testo letterario di tipo narrativo	p. 57
2.3 Adolescenza e narrazione: il bisogno di storie	p. 59
2.3.1 Una questione di immedesimazione	p. 59
2.3.2 Adolescenza ed immedesimazione	p. 62
2.3.3 Una voce narra	p. 65
2.3.4 <i>La peste del linguaggio</i>	p. 71
2.3.5 L'equivoco delle emozioni	p. 76

2.4	Comprensione ed interpretazione	p. 79
2.4.1	Comprensione	p. 79
2.4.2	Interpretazione	p. 81
2.4.3	Implicazioni didattiche	p. 84
2.5	<i>Mimicry</i> : ludico e testualità	p. 87
2.5.1	<i>Role playing</i> : immedesimazione, decentramento, paragone	p. 90
<b>3.</b>	<b>LA METODOLOGIA DEL <i>ROLE PLAYING</i> E L'INTERPRETAZIONE TESTUALE</b>	p. 93
3.1	La metodologia del <i>role playing</i> : fasi e contesti di applicazione	p. 93
3.1.1	Un problema di definizioni	p. 95
3.1.2	La metodologia del <i>role playing</i> : caratteri generali	p. 101
3.1.3	Fasi di esecuzione di un <i>role playing</i>	p. 105
3.2	La metodologia del <i>role playing</i> in contesto scolastico	p. 109
3.2.1	Fasi di esecuzione	p. 110
3.2.2	Un esempio	p. 115
3.2.3	Specificità del <i>role playing</i> scolastico	p. 118
3.2.4	Possibili rischi	p. 133
3.3	<i>Role playing</i> come possibilità metodologica per l'analisi di testi letterari	p. 134
3.3.1	<i>Debriefing</i> : il motore della discussione	p. 135
<b>4.</b>	<b>METODOLOGIE DIDATTICHE A CONFRONTO</b>	p. 137
4.1	Presentazione del progetto: fare "esperienza" del testo	p. 137
4.1.1	Analisi del testo narrativo	p. 141
4.1.2	Analisi del testo narrativo alla scuola secondaria di primo grado	p. 145
4.2	Individuazione del campo d'indagine e genesi del progetto	p. 146

4.3	Descrizione degli strumenti e della metodologia	p. 148
4.3.1	Criteri per la scelta dei testi	p. 151
4.3.2	Metodologia tradizionale	p. 154
4.3.3	Metodologia innovativa	p. 155
4.4	Rilevazione sull'andamento del progetto	p. 156
4.4.1	Metodologia tradizionale: analisi del testo "Assassinio sull'Orient Express"	p. 157
4.4.2	Metodologia innovativa: analisi del testo "Il mastino dei Baskerville"	p. 162
4.5	Studi di caso	p. 179
4.5.1	Criteri per la scelta dei casi	p. 180
4.5.2	Criteri per il confronto tra le metodologie	p. 182
4.5.3	Studio di caso 1 - Il giornalista	p. 182
4.5.4	Studio di caso 2 - Sherlock Holmes	p. 189
4.5.5	Studio di caso 3 - John Watson	p. 197
4.6	Risultati dell'esperienza	p. 202
4.6.1	Risultati dell'esperienza: note sugli "attori"	p. 202
4.6.2	Risultati dell'esperienza: note sulla classe	p. 204
4.6.2.1	Efficacia motivazionale	p. 205
4.6.2.2	Efficacia cognitiva	p. 206
4.6.2.3	Efficacia nell'educazione socio-affettiva	p. 209
4.6.2.4	Un possibile rischio	p. 215
	<b>CONCLUSIONI</b>	p. 219
	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	p. 227



## INTRODUZIONE

Il percorso ormai quasi decennale della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario autorizza riflessioni e iniziali tentativi di bilancio su tale esperienza, sostenuti, per chi scrive, dall'esperienza personale, e convalidati sperimentalmente dalle prime ricerche universitarie, quali per esempio, i *focus groups* avviati dall'Università di Bologna.

Il tema della formazione degli insegnanti di scuola secondaria viene affrontato per la prima volta, con la legge n. 341 del 1990, sul riordino della docenza universitaria, legge in cui compare un riferimento esplicito alla realizzazione di un corso di studi *post lauream*, la Scuola di Specializzazione appunto, suddiviso, secondo questa legge, in cinque momenti qualificanti: insegnamenti di tipo storico-epistemologico, insegnamenti di scienze dell'educazione, insegnamenti di didattica disciplinare, attività di laboratorio e tirocinio, stesura finale di una tesi di laurea specialistica.

Tale corso di formazione *post-lauream*, obbligatorio per intraprendere la carriera di insegnante nella scuola secondaria, di primo e secondo grado, si è costituito come il canale essenziale tramite cui i futuri insegnanti possono cominciare a prendere consapevolezza del proprio ruolo, approfondendo da un lato la didattica propria delle discipline che insegnano dall'altro i fondamenti delle scienze dell'educazione. Unendo il mondo della ricerca pedagogico-didattica a quello dei *curricula* disciplinari della scuola secondaria, la SSIS ha teso a realizzare l'incontro di due binari che, pur

strutturalmente uniti, hanno corso, fino a qualche decennio fa, su rotte parallele, apparentemente destinati a non incontrarsi mai.

Sul solco del modello di insegnante connotato come ricercatore, studiato e proposto da Gilbert De Landsheere, nel suo testo *La formazione degli insegnanti*<sup>1</sup>, e sulla base degli studi sul curricolo di L. Stenhouse, si è cercato di realizzare, o comunque cominciare ad avvicinare i futuri insegnanti all'idea forte della ricerca collegata all'esercizio delle pratiche educative, dove con il termine "ricerca" non si auspica soltanto una formazione continua degli insegnanti in merito alle proprie discipline di insegnamento, ma anche l'approccio e l'approfondimento, non presente nei *curricula* disciplinari universitari, dei saperi scientifici sull'educazione.

"Il nocciolo della questione è che per un insegnante non sono sufficienti le competenze tecniche e quelle disciplinari perché la sua professionalità in tali ambiti si gioca poi sul piano delle competenze relazionali. Per l'insegnante si tratta di lavorare all'interno di un flusso di interazioni che occorre gestire al meglio per non vanificare qualità ed efficacia del lavoro didattico"<sup>2</sup>.

In virtù di ciò, si può affermare che obiettivo centrale del corso di studi proposto dalla Scuola di Specializzazione è, fin dal suo inizio, quello di costruire una professionalità docente che, svecchiata dagli stereotipi di matrice gentiliana, si adegui maggiormente ad una figura di insegnante vista non più

---

<sup>1</sup> Cfr. G. De Landsheere, *La formation des enseignants demain*, Casterman 1976. trad. It. *La formazione degli insegnanti domani*, Armando, Roma 1978

<sup>2</sup> V. Gherardi, M. Manini, *Didattica generale*, CLUEB, Bologna 2001, p. 43

come trasmettitore di conoscenze, ma come mediatore di saperi ed operatore formativo, incaricato di accompagnare e motivare i suoi allievi alla scoperta della conoscenza, predisponendo contesti di apprendimento e servendosi di possibilità metodologiche alternative a quelle tradizionali, quali, per esempio, la metodologia del lavoro di gruppo e quella ludiforme.

Perché questo riferimento all'esperienza della SSIS all'inizio del presente lavoro di tesi di dottorato?

Perché è nel solco tracciato dalla SSIS che, per la maggior parte dei futuri insegnanti di scuola secondaria, si realizza l'incontro tra lo studio delle discipline del proprio curriculum universitario e il mondo delle discipline delle Scienze dell'Educazione.

È in questo nuovo ambito di studi che per la prima volta si entra, in quanto futuri docenti, a contatto con discipline che, pur così legate al mestiere che si è scelto, non si sono mai affrontate e che aprono scenari completamente nuovi nella rappresentazione mentale dell'idea di docente comunemente codificata e assorbita dalla propria esperienza di studenti.

Perché si sceglie di diventare insegnanti? Perché si dà credito ad una passione che non trova conferme in un'alta posizione sociale o in un'adeguata remunerazione? Si sceglie sempre di diventare insegnanti? O talora ci si arriva per l'inevitabilità di certe circostanze?

La risposta non è immediata; di certo, alla base di tutto vi deve essere uno sincero interesse verso quanto si è studiato. Purtroppo, però, ingenuamente si pensa che questo possa bastare e non si tiene invece conto del fatto che quella di insegnante è una professione eminentemente comunicativa e relazionale, in cui il sapere si connette al saper comunicare.



Ecco che la SSIS è la prima occasione in cui "incontrare" l'altro polo, gli allievi, i quali talora si immaginano, ma non si conoscono, si intuiscono, ma non si sanno avvicinare.

Quando si entra in classe per la prima volta, il primo naturale modello a cui rifarsi è il contesto o meglio, a volte, il non-contesto scolastico in cui si è stati immersi nella propria esperienza di allievo. È per questo che la tendenza è quella di riprodurre gli stilemi e i comportamenti appresi dai propri insegnanti, riproponendoli talora in maniera addirittura accentuata, anche nel caso in cui si sia partiti da una posizione di totale rifiuto. Non va bene, ma è pur sempre un modello. Non si hanno, cioè, presupposti teorici di matrice pedagogico-didattica a cui rifarsi, da cui partire.

La SSIS proprio a questo vorrebbe far fronte, infatti *"imposta un percorso formativo completo per i nuovi docenti, basato sull'integrazione tra il "sapere sapiente", teorico dell'università ed il "sapere agito", pratico della scuola secondaria di primo e secondo grado"*<sup>3</sup>.

Durante il corso di studi della SSIS, grazie al curriculum formativo che la contraddistingue, si verificano due fondamentali incontri per il neolaureato desideroso di intraprendere la professione di docente.

Da un lato, la Specializzazione gli propone ambiti di studio e di ricerca pedagogico-didattici che gli sono in genere totalmente sconosciuti e che gli forniscono, però, quel primo utile approccio con i soggetti in apprendimento. Questo incontro, concepito nell'ottica, già prima accennata, dell'insegnante ricercatore che

---

<sup>3</sup> Cfr. S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Gavazzi, *Dal banco alla cattedra*, ETS, Pisa 2002, p. 10

si interpreta non come trasmettitore, ma come mediatore di saperi, è fondamentale per cominciare il graduale processo di disintegrazione delle rappresentazioni mentali delle forme e dei *setting* scolastici ormai sclerotizzati.

Dall'altro lato, invece, il corso specialistico *post lauream* è il primo importante terreno di confronto tra l'ambito didattico generale e quello didattico connesso alle diverse discipline di studio, cosicché fin da subito diventa urgente la necessità di lavorare su eventuali raccordi e confronti. Il problema, che potrebbe apparire ozioso, si pone subito come sostanziale per chi voglia osservare con attenzione l'importanza di alcuni concetti fondamentali nell'insegnamento, di stretta competenza della didattica generale, che rischierebbero di non venire adeguatamente considerati in una prospettiva unicamente disciplinarista. Così dice Milena Manini:

"La specificità della didattica generale, in tal senso si esprime nell'individuare specifiche categorie empiriche interpretative degli eventi educativi e nel procedere nelle investigazioni e nelle azioni educative considerando le possibili connessioni tra le categorie medesime e le conseguenti variabili. Insegnante/i, allievo/i, contenuto/i, organizzazione istituzionale, relazione/i educativa/e, contesto/i sono i riferimenti categoriali della didattica generale, categorie che a loro volta possono/debbono essere specificate in relazione ai differenti *setting* educativi"<sup>4</sup>.

Ponendosi nel solco di una riflessione avviata durante il percorso della SSIS, il presente lavoro si propone di indagare, tramite un'esemplificazione didattico-disciplinare, un possibile raccordo a partire da declinazioni metodologiche generali di contenuti disciplinari.

---

<sup>4</sup> M. Manini, *Introduzione* a V. Gherardi, M. Manini, *Didattica generale*, cit., p. 9

"In riferimento alla Scuola di Specializzazione per insegnanti di scuola Secondaria occorre che queste riflessioni siano corredate da altre, che, mentre procedono ad identificare gli oggetti di studio e ricerca della didattica generale, si sforzano di immaginare e sperimentare forme di raccordo e collaborazione teoriche e operative con le didattiche disciplinari, procedendo in un continuo *teach back*."<sup>5</sup>

L'importanza di tale *teach back*, che sarà oggetto dei prossimi paragrafi, nasce precipuamente in seno alla SSIS ed è prioritariamente legato alla scuola secondaria di primo e di secondo grado, ordini scolastici nei quali i docenti sono imprescindibilmente legati alle materie e all'ermeneutica di queste.

La didattica generale, proprio per l'ampia panoramica con cui guarda al sapere e al fare didattico, dovrebbe costituire, ma spesso non succede, un referente naturale imprescindibile per i disciplinaristi, a motivo della fisiologica trasversalità su cui si struttura, che le permette di non focalizzarsi su aspetti particolaristici e per il costante riferimento a metodologie transdisciplinari, applicabili ai diversi contesti. Tenere un approccio unicamente disciplinarista non consentirebbe quel continuo rimando tra particolare e generale che è vincolo primo di conoscenza. Togliendo il rapporto con la didattica generale, verrebbe anche meno il confronto con le altre Scienze dell'Educazione e si rischierebbe di vedere l'allievo in formazione unicamente come *puer scholasticus*. La riduzione di prospettiva, in questo caso, sarebbe del tutto dannosa: nulla di peggio infatti che addestrare gli allievi alla risoluzione di compiti slegati dalla vita reale o completamente centrati su discipline sganciate le une dalle altre.

---

<sup>5</sup> Ivi, p. 9

De Landsheere diceva che "è falso credere che esista il *puer scholasticus*; esistono invece dei fanciulli nella totalità del loro essere, con tutta la ricchezza della loro intelligenza e della loro personalità, con tutto l'insieme di agganci e di riferimenti che dall'esterno fanno confluire nel mondo della scuola"<sup>6</sup>.

In considerazione di quanto fino ad ora affermato, il presente lavoro si propone di esemplificare un progetto di interazione tra didattica disciplinare, in particolare di didattica dell'italiano, e didattica generale tramite l'utilizzo di una metodologia attiva legata, secondo presupposti che analizzeremo in seguito, all'ambito della didattica ludiforme l'analisi di un testo letterario, in una classe di scuola secondaria di primo grado.

Vediamone l'argomentazione.

Il percorso della tesi, articolato in quattro capitoli, prende avvio dalla descrizione, epistemologicamente fondata, della bipolarità morfologica della didattica, individuabile nella didattica generale e nella didattica disciplinare.

Dopo aver proceduto all'esame degli ambiti d'indagine specifici dei due campi, si cercherà di dimostrare la necessità di propugnare il continuo confronto tra le due facce della didattica. L'ambito generale offre principalmente spunti per la creazione di *ambienti di apprendimento*, mentre le didattiche disciplinari offrono contenuti ed esemplificazioni in cui si inverano le strutture teorico-operative poste dalla Generale.

Nel riconoscimento, quindi, della necessità di superare posizioni estremiste quali il

---

<sup>6</sup> G. L. de Landsheere, *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973, pp. 1-4

"disciplinarismo" e il "generalismo", il presente lavoro si propone di riflettere sulle possibilità di dialogo e di scambio tra queste due anime della didattica per arrivare poi all'ipotesi e alla realizzazione di un progetto di intervento nella scuola secondaria inferiore che dia testimonianza dell'efficacia di tale interazione.

Poiché le possibilità di confronto e dialogo sono primariamente reperibili nell'ambito delle *metodologie*, cerniera di collegamento privilegiata tra quanto indagato dalla didattica generale e i diversi contenuti disciplinari, si è scelto di strutturare il progetto in questione, sulla base di una definita metodologia attiva, quella ludiforme, intesa, secondo la definizione di Visalberghi, come attività impegnativa, progressiva, continuativa e programmata dall'adulto di riferimento; questa metodologia, infatti, offre la possibilità di interessanti declinazioni disciplinari.

Le metodologie attive, infatti, come strumenti per la creazione di contesti, sono ancora piuttosto trascurate dai disciplinaristi e ancor più estromesse dalle aule scolastiche.

Proprio una delle suddette declinazioni è l'argomento centrale della tesi, ossia l'applicazione della metodologia didattica ludiforme, di ambito generale, ad un contesto disciplinare ben definito, quello della didattica dell'italiano ed in particolare della didattica del testo. Quindi, risulta necessario inserire una sezione argomentativa specificatamente dedicata alla didattica di questo ambito disciplinare, individuandone attentamente le principali strutture e ripercorrendone brevemente orientamenti e metodologie. Infatti, dopo aver descritto le metodologie tradizionali di comprensione e interpretazione del

testo e averne messo in luce aspetti positivi e aspetti negativi, la tesi si propone di affrontare innovativamente, in classe, il lavoro di comprensione e interpretazione del testo attraverso una forma didattica attiva, di marca ludiforme. L'intento di legare reciprocamente metodologie ludiforme ad attività scolastiche di lettura in *setting* nuovi, oltre che didatticamente efficace, risulta giustificato da due aspetti che, fatte salvi le esistenti differenze, legano l'attività di lettura a quella del gioco di ruolo, cioè l'immedesimazione e il decentramento;

Tra le metodologie ludiformi più adatte al tipo di attività che ci si propone di realizzare, il progetto sceglie, come maggiormente esemplificativa, quella del *role playing*, metodologia sulla cui ludiformità si rifletterà ampiamente. Qui basti dire che si fa riferimento ad una modalità didattica di *role playing* e non psicanalitica e che scopo dell'operazione non è, ovviamente, quello di attestare una serie di notazioni sulla psicologia degli studenti, quanto cogliere didatticamente l'energia ludica provocata dalla spinta che il sociologo R. Caillois definisce di *didattica disciplinare*, simulazione. Dopo averne illustrato storia, modalità di svolgimento e trasposizione didattica in contesto scolastico, ci si propone di dimostrare come tale metodologia non si ponga esclusivamente come ricerca di uno sterile *quid novi*, per cui non varrebbe la pena sprecare tempo e fatica, ma possieda la capacità di far emergere le peculiarità specifiche del testo, sia dal punto di vista narrativo, sia dal punto di vista più squisitamente linguistico-lessicale.

La conclusione del lavoro di ricerca prevede la pianificazione e l'attuazione di una indagine

empirica; tale ricerca consiste nella realizzazione, in una scuola media inferiore, di un progetto, ipotizzato e costruito secondo le linee teoriche fin qui esposte. In particolare si confronteranno, nella capacità di stimolare l'analisi critica di un testo narrativo d'autore, due modalità didattiche differenti: la discussione nonché la conseguente compilazione di una scheda libro e la trasposizione scolastica della metodologia del *role playing*. Si cercherà, in tal modo, di verificare le modalità con cui, nei due diversi percorsi, i nodi concettuali della didattica generale incontrano quelli della disciplina.

# I

## DIDATTICA E DIDATTICHE

### Prospettive di dialogo

È un'opera degli anni '70 del secolo appena trascorso a definire per la prima volta, in maniera sistematica e ancor oggi valida, il quadro delle scienze dell'educazione. Si tratta di *Les sciences de l'éducation*, (1976) di Gaston Mialaret. In essa, il prolifico autore francese classifica in una struttura concettuale unitaria l'insieme delle discipline che si occupano dell'educazione. Tale vastità del campo delle scienze dell'educazione è legittimato dalla complessità delle situazioni educative. I criteri interpretativi secondo cui il Mialaret provvede alla ripartizione e classificazione delle scienze riguardanti l'educazione sono tre:

- a) quelle che studiano le condizioni generali dell'educazione
- b) quelle che studiano la situazione educativa e i fatti specifici educativi
- c) quelle della riflessione e dell'educazione

Nelle discipline che studiano le situazioni educative e i fatti specifici sono comprese anche le didattiche disciplinari e le scienze dei metodi e delle tecniche. Lo studioso francese, in uno schema intitolato *Problemi generali della Didattica* presenta la molteplicità di relazioni che legano la didattica ad altre discipline della famiglia delle Scienze dell'Educazione. Nell'uso al plurale che egli fa del termine Didattica - parla infatti di *didattiche* - e



nelle precisazioni che viene svolgendo riguardo a contenuti, programmi e metodi, sono già contenuti i primi riferimenti a quella che più avanti identificheremo essere, secondo l'espressione frabboniana, la *morfologia bipolare* della didattica.

Le scienze dell'educazione incontrano le aule scolastiche, per lo meno quelle della scuola secondaria, sia di primo sia di secondo grado, con la didattica e precisamente con le didattiche disciplinari, dal momento che, non contando le ultime generazioni di professori formate nelle Scuole di Specializzazione, gli insegnanti tradizionali sono, primariamente, esperti nelle discipline e solo in un secondo momento, docenti.

## **1.1 La morfologia bipolare della didattica: il polo generale**

Nonostante, da un punto di vista semantico, risulti immediata e facilmente comprensibile la definizione di didattica come scienza dell'educazione che *ha il compito scientifico di trasferire conoscenze e modelli di vita sociale da un emittente ad un ricevente*<sup>7</sup>, è necessario fare alcune precisazioni per quanto riguarda l'ampio spettro di significati insiti in questa teorizzazione. In primo luogo, e per i fini che ci interessano, occorre porre una distinzione fondamentale dal punto di vista della morfologia di questa disciplina.

Strettamente connessa alla molteplicità di contesti, di oggetti e di soggetti che giocano ruoli fondamentali nel processo di insegnamento

---

<sup>7</sup> B. D'Amore, F. Frabboni, *Didattica generale e didattica disciplinare*, Bruno Mondadori, Milano 2005, p. 4

/apprendimento, la didattica, pur fissata in una forma-macro definita "generale", tende a specializzarsi in sezioni-micro, che, rifacendosi a quanto da essa elaborato, dovrebbero conseguentemente adattare proposizioni e metodi a quelle che, più avanti, definiremo come strutture concettuali e sintattiche, di ogni singolo ambito culturale.

Ora tratteggeremo in modo più preciso e dettagliato gli aspetti specifici dei due poli appena individuati della morfologia della didattica.

La Didattica generale, in particolare, "*studia gli eventi educativi così come si configurano fenomenologicamente contestualizzati e si esprime nell'individuare specifiche categorie empiriche interpretative degli eventi educativi e nel procedere nelle investigazioni e nelle azioni educative considerando le possibili connessioni tra le categorie medesime e le conseguenti variabili*".<sup>8</sup>

La didattica generale, secondo la sintesi proposta da F. Frabboni<sup>9</sup>, presenta, in termini macroscopici, cinque importanti compiti da assolvere:

- a) Per quanto riguarda il *curricolo*, la didattica generale ha il compito di predisporre percorsi interdisciplinari, ai dispositivi euristici e creativi.
- b) Per quanto riguarda i *luoghi della formazione*, la didattica generale ha il compito di potenziare come strumenti formativi il laboratorio multidisciplinare, l'aula didattica decentrata nell'ambiente naturale, nell'ambiente socioculturale.

---

<sup>8</sup> M. Manini, *Didattica generale e didattiche disciplinari. Alcune proposte per la formazione degli insegnanti*, in V. Gherardi, M. Manini, *Didattica generale*, cit., p. 15

<sup>9</sup> F. Frabboni, *Didattica generale*, Bruno Mondadori, Milano 1999, p. 21

- c) Per quanto riguarda le *strategie dell'insegnamento*, la didattica generale ha il compito di studiare metodi di insegnamento a *team* e alle procedure dell'apprendimento di gruppo.
- d) Per quanto riguarda le *strategie dell'apprendimento*, la didattica generale ha il compito di rafforzare le procedure non individualizzate, attraverso il *team teaching* e attraverso la metodologia della ricerca.
- e) Per quanto riguarda la *valutazione*, la didattica generale deve riflettere sulle modalità docimologiche e sui criteri generali di valutazione diagnostica e formativa.

Da questa sintesi emerge come fondamentale, nella didattica generale, la *riflessione sulle metodologie*, sulla *creazione del contesto* e sulla *motivazione degli allievi*, che troviamo in particolare sottolineate ai punti *b*, *c* e *d*. Sottolineiamo questi riferimenti, perché ad essi ci dovremo rifare come snodo imprescindibile per seguire l'argomentazione logica del lavoro. Ci sembrano essere queste infatti le peculiarità della Didattica generale non adeguatamente considerate dagli ambiti disciplinari e dalle rispettive didattiche.

E' necessario ora vedere il paradigma teorico da cui nasce una didattica così impostata perché la teoria dell'apprendimento sottesa all'idea didattica a cui ci si riferisce risulta essere dirimente per il discorso che vogliamo portare avanti.

### **1.1.1 L'approccio costruttivista**

All'interno di una disamina sulla didattica generale, sulle sue fondamentali categorie teoriche e pratiche, occorre, ai fini del presente lavoro, restringere il

campo, facendo uno specifico riferimento al paradigma didattico a cui ci rifaremo nei prossimi capitoli. A seconda, infatti, del paradigma didattico che si assume come fondamentale, cambia anche l'interpretazione del rapporto tra ambito didattico disciplinare e generale. Ritorneremo su questo discorso alla fine del paragrafo.

I modelli della conoscenza/apprendimento hanno subito un'evoluzione coerente con la cornice storica e teorica in cui sono stati generati; il novecento della conoscenza si apre con le teorie comportamentiste, i cui assunti vengono sintetizzati e superati dalla posizione cognitivista sviluppatasi negli anni '60-'70. In seguito, gli approcci comportamentista e cognitivista sono stati a loro volta superati, perché si vedeva nella sua strutturazione ordinata e razionale del percorso d'apprendimento un possibile riduzionismo e un latente rischio di banalizzazione dei processi di conoscenza. A queste posizioni fa quindi seguito un nuovo approccio sviluppatosi a partire dagli anni '80, il costruttivismo.

Tale orientamento struttura le proprie caratteristiche a partire dall'assunta necessità e capacità attiva del soggetto di auto-costruirsi, lavorando su una contemporanea integrazione delle forme culturali e dei meccanismi della mente. Il soggetto organizza il reale a partire da un interscambio tra sviluppo cognitivo e interazioni sociali. In particolare i costruttivisti sociali pensano che la realtà e la conoscenza emergano da un processo di dialogo e dalla negoziazione sociale.

W. Doise dice che *"in ogni momento dello sviluppo, competenze specifiche permettono all'individuo di partecipare ad interazioni sociali relativamente complesse che possono dar luogo a nuove competenze"*

*individuali che potranno arricchirsi di nuovo con partecipazioni a altre interazioni sociali".<sup>10</sup>*

Sulla base di questi principi generali, si possono puntualizzare alcune linee guida per descrivere la pedagogia costruttivista, linee che poi saranno riprese all'interno dei prossimi capitoli:

- principio della negoziazione: l'apprendimento è denotato come partecipazione, dialogo che permette ai discenti di lavorare collaborativamente per condividere e negoziare continuamente i significati relativi ai contesti di conoscenza.
- principio della riproduzione: secondo il costruttivismo il processo di apprendimento non riesce veramente se non si trasforma in nuove forme di conoscenza sempre più complesse.
- principio del contesto: con tale principio si fa riferimento ad una visione sistemica dell'apprendimento, in cui ogni elemento è in rete con altri. Il contesto, inteso anche in senso culturale, in cui avviene l'insegnamento/apprendimento, diventa *"il luogo privilegiato per spiegare processi evolutivi e di conseguenza per orientare la costruzione di situazioni-contesto atte a favorire la direzione di sviluppo desiderato".<sup>11</sup>*
- principio della collaborazione tra chi apprende e l'insegnante: la figura-docente, considerato come agente-causativo del processo d'apprendimento, struttura il percorso didattico, mettendo al centro del percorso didattico l'allievo e le preconoscenze che esso possiede, che costituiscono le *anchoring ideas* per successive costruzioni cognitive.

---

<sup>10</sup> M. Crahay, *Psicopedagogia*, La Scuola, Brescia 2000, p. 178

<sup>11</sup> V. Gherardi, *Processi educativi. Competenze e consapevolezza*, in V. Gherardi, M. Manini, *Didattica generale*, cit., p. 74

Il riferimento a quanto appena, seppur sinteticamente citato, è interessante perchè nell'ottica costruttivista trovano piena possibilità di applicazione il dialogo tra gli ambiti generale e disciplinare della didattica. Il carattere trasversale della didattica che cerca di dare possibilità di raccordo tra i diversi settori culturali, è valorizzato da una prospettiva quale è quella costruttivista. Un modo problematico e complesso di intendere la didattica quale è quello costruttivista non può che valorizzare gli apporti di contenuti e metodi specifici per verificarne la tenuta in ambito generale. Accettare la collaborazione tra didattica generale e didattica disciplinare significa anche muoversi nell'ottica di un dialogo tra i sistemi disciplinari spesso isolati e autoreferenti all'interno del mondo scolastico. La didattica generale, in questo agevolata dalla prospettiva costruttivista, potrebbe fungere da zona franca di confronto tra quanto accade nelle didattiche dei diversi sistemi simbolici. Un dialogo in questo senso aiuterebbe, nell'ambito scolastico, la realizzazione della tanto auspicata, ma ancora poco praticata, interdisciplinarietà. La positività della didattica della ricerca - per fare un esempio - non è limitata né limitabile ad un determinato ambito scientifico, tanto che potrebbe essere interessante, da un punto di vista interdisciplinare, analizzare, insieme agli allievi, le differenze metodologiche riscontrate nei procedimenti di ricerca di diversi settori di studio. Inoltre, la didattica generale legata al paradigma costruttivista si concentra, in maniera più insistita rispetto alle didattiche delle singole materie, sulla *nozione di contesto*. Ecco che un rapporto tra i due

poli della didattica su queste tematiche sarebbe proficuo e offrirebbe al più specifico ambito disciplinare un'utile possibilità di confronto e miglioramento di procedure. Vediamo più nel dettaglio la nozione di contesto in didattica.

### 1.1.2 La nozione di contesto

La nozione di contesto in didattica è elaborata sull'assunto di Vigotskij secondo cui l'apprendimento precede lo sviluppo cognitivo; a partire da ciò, le modalità di apprendimento risultano fondamentali nel processo di maturazione cognitiva. Il contesto diventa una variabile fondamentale di cui tener conto nel processo di apprendimento, infatti *"tra il compito e le procedure cognitive si insinuano inevitabilmente altri fattori che hanno a che fare con la situazione sociale entro cui l'incontro tra mente e compito avviene"*.<sup>12</sup>

La didattica diventa così eminentemente costruzione di contesti e sfondi d'apprendimento. Lo sfondo è ciò che innerva di significato la singola conoscenza. La parola sfondo fa riferimento al binomio figura/sfondo coniato da Mc Luhan. Egli usava l'immagine del treno per spiegare la differenza tra il concetto di *figura* e quello di *sfondo*. Quando diciamo a un bambino di disegnare il "treno", lui metterà sul foglio una locomotiva con qualche carrozza sui binari. È la *figura*. Ma il treno non saprebbe dove andare se non fosse l'aspetto più semplice ed evidente di uno *sfondo* enorme e complicatissimo che va dal disegno dei

---

<sup>12</sup> L. Caronia, *Note a margine sulla nozione di contesto*, in V. Gherardi, M. Manini (a cura di), *I bambini e la lettura*, Carocci, Roma 2001, p. 48

marciapiedi delle stazioni fino al piano ferie degli addetti alla manutenzione delle linee elettriche<sup>13</sup>.

In questa idea di sfondo, dal punto di vista didattico, si inserisce il concetto di *setting*. *"Setting è un termine inglese entrato ormai nel linguaggio soprattutto scientifico pressoché quotidiano di casa nostra, che sta per contesto della ricerca o anche per ambito dell'azione svolta secondo una precisa strategia"*. La metodologia è una componente caratterizzante il contesto che io voglio creare. Io organizzo l'ambiente d'apprendimento improntato ad una certa procedura di attivazione della mente. Vedremo oltre, come questo concetto entra nella didattica generale in dialogo con le didattiche disciplinari.

## **1.2 La morfologia bipolare della didattica: il polo disciplinare**

La macrodifferenza tra la didattica generale e quella disciplinare è facilmente individuabile nella specificità, compresa in quest'ultima, del sapere insegnato.

Il mediatore didattico, che è l'insegnante, traspone didatticamente un determinato sapere sulla base delle caratteristiche contenutistiche e metodologiche della disciplina di riferimento. Questo atto non è mai ripetitivo, ma sempre creativo, dal momento che deve adeguarsi alle peculiarità e alle specificità del contesto in cui si trova ad operare; ciò implica, come riferimento di partenza, una conoscenza rigorosa e globale della materia da insegnare, conoscenza che,

---

<sup>13</sup> Cfr. M. McLuhan, E. McLuhan, K. Hutchon, *La città come aula*, Armando Editore, Roma 1977



tuttavia, si precisa e si sfuma proprio grazie all'esercizio didattico. La didattica è, infatti, *in grado di precisare meglio gli statuti epistemologici o i sistemi di conoscenza delle singole materie.*<sup>14</sup> Ma questo sarà oggetto del prossimo capitolo dove si cercherà di vedere più dettagliatamente come questi specifici statuti epistemologici influenzano e sono influenzati dalla trasposizione didattica.

Ora vogliamo vedere, facendo nuovamente riferimento alla succitata sintesi di F. Frabboni<sup>15</sup>, quali sono i compiti da assolvere peculiari della didattica disciplinare, cosicché risultino speculari a quelli prima individuati per la didattica generale:

- a) Per quanto riguarda l'ambito del *curricolo*, la didattica disciplinare deve chiarire il paradigma ermeneutico dei singoli ambiti di conoscenza in base alle peculiarità metodologiche della ricerca in esse attuata, e ai conseguenti dispositivi euristici e generativi.
- b) Per quanto riguarda i *luoghi della formazione*, la didattica disciplinare deve inglobare nelle proprie metodologie i riferimenti agli spazi specifici in cui si attua la disciplina, l'aula-classe, l'aula-esercitazione e l'aula-laboratorio
- c) Per quanto riguarda le *strategie dell'insegnamento*, la didattica disciplinare ha il compito di riflettere sulle metodologie specifiche per il trasferimento delle conoscenze-competenze dall'insegnante all'allievo.
- d) Per quanto riguarda le *strategie dell'apprendimento*, la didattica disciplinare deve approfondire la tematiche delle procedure di apprendimento

---

<sup>14</sup> P. Bertolini (a cura di), *Sulla Didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994, p. 289

<sup>15</sup> F. Frabboni, *Didattica generale*, cit., p. 20

individualizzate, rispettando gli stili cognitivi di ogni singolo allievo.

- e) Per quanto riguarda la valutazione ha il compito di riflettere sulle modalità docimologiche sulla base degli obiettivi elaborati nello specifico di ogni singola materia scolastica.

Si può notare come per assolvere ai compiti suggeriti ai punti *b*, *c* e *d*, il riferimento diretto del polo disciplinare è a quello generale, dal momento che nell'ambito generale vengono studiati con maggior interesse e concentrazione nuovi contesti e nuove metodologie, mentre l'ambito disciplinare rimane più concentrato sulla verifica della tenuta d'efficacia delle singole metodologie rispetto ai propri ambiti di competenza.

Per restringere ulteriormente il campo d'indagine, vogliamo già in questo capitolo, che si presenta un poco come l'occasione per definire e strutturare la situazione di partenza, fare un accenno, breve perché poi verrà ripreso, alla didattica disciplinare che qui ci interessa, delimitando il campo d'indagine e tematizzando la ricerca.

Secondo la classificazione di C. Laneve, la didattica, per l'attuale ampliarsi del campo di riferimento di questa disciplina<sup>16</sup>, deve essere identificata in base a precisi criteri:

- a) destinatario: didattica dei bambini, degli adolescenti, degli adulti ...
- b) luogo: didattica scolastica, extrascolastica, universitaria...

---

<sup>16</sup> C. Laneve, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 21-22

c) contenuto: didattica dell'italiano, della matematica, del calcio etc...

La didattica specifica a cui ci rifaremo in questo lavoro, ossia la didattica dell'italiano, appartiene evidentemente al terzo settore, senza prescindere però da un riferimento anche agli altri due ambiti. Si parlerà infatti di didattica dell'italiano in un preciso contesto, quello scolastico, e in riferimento ad una fascia scolare ben precisa, quella della scuola secondaria di primo grado. Terremo presenti, quindi, come interlocutori preadolescenti dagli 11 ai 14 anni. In particolare poi quando il discorso verterà su precisi contenuti disciplinari ci riferiremo alla didattica dell'italiano, per quanto, di questo campo, in particolare, attiene all'analisi del testo letterario.

### **1.3. Didattica generale e didattica disciplinare: necessità di un'interazione**

Prima di concentrare il nostro discorso sui possibili raccordi, e conseguenti vantaggi, tra i due poli della didattica appena descritti, occorre considerare le posizioni evidenziatesi nel dibattito più recente riguardo al tema in esame.

All'interno della discussione riguardante la definizione della didattica come disciplina autonoma, il riconoscimento dei vantaggi, derivanti alla didattica dal dialogo tra le due anime che la compongono, non è assodato né affermato in modo concorde, poiché esistono posizioni limite che tendono a risolvere l'ambito disciplinare nel generale e viceversa.

In parte ritengo che tali negazioni, sia dall'una parte che dall'altra, siano dovute in parte anche alle formazioni differenti da cui provengono gli appartenenti ai due diversi settori. Infatti, se la formazione dei *generalisti* è prettamente pedagogica e legata al mondo delle scienze dell'educazione, quella dei *disciplinaristi* risulta essere legata invece agli studi specifici delle singole discipline.

Secondo la prima tendenza, ossia quella generalista, caratterizzata da una visione più puramente speculativa, la didattica deve ragionare su categorie generali, evitando di confrontarsi con logiche disciplinari. Secondo l'ottica disciplinarista, invece, la didattica acquista senso solo se coniugata rispetto alle singole specificità ermeneutiche e metodologiche delle singole discipline oggetto di apprendimento.

Prima di affrontare, da un punto di vista tecnico, il discorso che ci siamo proposti, ossia esemplificare e verificare una possibile interazione tra l'aspetto disciplinare e quello generale della didattica, è necessario ribadire che legare i due aspetti è urgente, per creare possibilità di contatto tra la didattica, per così dire, viva, agita quotidianamente nelle aule scolastiche e necessariamente legata alle materie d'insegnamento e la disciplina universitaria, d'impostazione generale, che ricorda al docente la necessità di programmare il proprio intervento e metariflettere sul proprio operato, secondo il concetto di *insegnante ricercatore*. Se il legame tra la scuola e l'università è abbastanza assodato e praticato per quel che riguarda l'ambito della didattica disciplinare, questo non è altrettanto vero per il legame con la didattica generale.

Tale possibilità di contatto, in particolare nei gradi scolastici superiori, nella scuola secondaria di primo e di secondo ciclo, non è per nulla scontata a causa del curricolo tutto improntato alla disciplinarietà, al massimo e comunque marginalmente alla didattica disciplinare, che pertiene alla formazione dei docenti di questi gradi scolastici.

L'assunto gentiliano, secondo cui in didattica si può improvvisare, perché basta sapere per sapere insegnare, è ancora molto forte. Infatti

Gentile propone la centralità dell'insegnante che, nella sua autorevolezza culturale, non ha bisogno di alcun sussidio al di fuori di se stesso, quindi della sua parola. In questa prospettiva dunque l'insegnamento non è un'esperienza didattica, ma estetica, così come l'educazione non è spiegabile come un fatto scientifico, ma unicamente come atto artistico.<sup>17</sup>

Legare le discipline e gli assunti teorico-pratici secondo cui è impostata la didattica di riferimento, all'ambito più propriamente generale, offre ai docenti la possibilità di confrontarsi con le scienze dell'educazione, rapporto nient'affatto scontato in *curricola* formativi per l'insegnamento completamente centrati sulle conoscenze disciplinari.

La didattica generale, cioè, deve ricevere dalle esperienze delle didattiche disciplinari, linfa, forza, esempi, senso. La didattica generale non può lavorare a vuoto, solo su schemi a-disciplinari, ma deve trarre sensi e ragioni di analisi e studio proprio dal confronto continuo con le didattiche disciplinari[...]. L'uno studio riceve non solo suggestioni e senso dall'altro, ma condivide esperienze e

---

<sup>17</sup> R. Farnè, *Diletto e giovamento*, UTET, Torino 2006, p. 189

significati dal reciproco interagire, il che dà senso alle ragioni di un confronto<sup>18</sup>.

### **1.3.1 L'interazione nell'ottica della complessità**

La necessità di un'interazione tra il polo generale e quello disciplinare, per quanto concerne l'ambito didattico, si inserisce in un orizzonte di integrazione e non di disgiunzione, per usare il termine di E. Morin, secondo la logica dei *sive ...sive*, e non degli *aut...aut*<sup>19</sup>. Il continuo rimando dal particolare al generale e viceversa dà spessore alla conoscenza.

A scuola il bisogno di trasversalità si esplicita nella tendenza a leggere la realtà secondo il paradigma della *complessità*<sup>20</sup>, a raccoglierne le sfide senza rinunciare alla difficoltà in nome di un facile, quando banale semplicismo.

"Sul terreno pedagogico-educativo il principio della complessità si è imposto come un richiamo antiriduzionistico, come un fattore di interpretazione della formazione e dei suoi processi, come la salvaguardia della specificità strutturale di tali processi. Il sapere scolastico non può più ignorare questa frontiera più organica e sofisticata dei saperi, deve farla propria, in qualche modo. In quale modo?

1. rinnovando le immagini dei saperi
2. studiando i saperi con dispositivi comuni o paralleli

---

<sup>18</sup> B. D'Amore F. Frabboni, *Didattica generale e Didattica disciplinare*, cit., p. 75

<sup>19</sup> M. Contini, *Prefazione* a P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini Studio, Milano 2002, p. 12

<sup>20</sup> Si veda F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 146

3. fissando episodi, momenti, argomenti dei vari saperi in cui il loro statuto di complessità emerga in modo esplicito e risulti funzionale alla loro identità"<sup>21</sup>

D'altro lato, proprio il paradigma della disgiunzione, evidenziatosi nella cultura occidentale, sempre secondo le tesi di E. Morin, nel XVII secolo ed in particolare con la redazione dell'Albero dei saperi da parte di Cartesio nel suo *Discorso sul Metodo* pubblicato nel 1637, prevede la rigida separazione tra i saperi, nonché la loro contrapposizione in termini gerarchici. Cartesio stesso sostiene la validità del sapere scientifico contrapposta all'affidabilità di quello umanistico.

Il moltiplicarsi di fonti comunicative e il loro lievitato volume rischiano di aumentare spropositatamente e caoticamente le possibilità di venire a contatti con dati e informazioni. Tale lievitazione della massa di notizie rischia di provocare uno stordimento nell'individuo, specialmente se bambino o adolescente, e conseguentemente un'incapacità di selezione e di critica dei dati di cui egli entra in possesso.

Oggi più che mai, quindi, è necessario, seguendo sempre la lucidità moriniana, formare "teste ben fatte".

Cosa significa una testa ben piena è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucciato, e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una testa ben fatta significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di: 1. un'attitudine generale a porre e

---

<sup>21</sup> F. Cambi, *Saperi e competenze*, cit., p. 150

trattare i problemi; 2. principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro un senso.<sup>22</sup>

È vero che la scuola si propone di raggiungere tali obiettivi, metodologicamente adeguati all'indagine della realtà, tramite il riferimento alle singole discipline<sup>23</sup>.

Il paradigma, però, secondo cui questo deve avvenire è quello dell'interconnessione, perseguendo costantemente quella che abbiamo definito come la dimensione della complessità. È la stessa direzione della *mente a più dimensioni* di Bruner, una mente creativa e duttile che interpreta narrativamente la realtà e gli aspetti di essa, mescolando i paradigmi di scientificità e narratività.

La comunicazione dei saperi, infatti, comporta l'abbattimento della rigida separazione tra scientifico e umanistico. Già Pascal aveva dimostrato che per pensare il particolare è necessario vedere il generale, per pensare globalmente è necessario pensare localmente.

Dunque, poiché tutte le cose sono causate e causanti, aiutate e adiuvanti, mediate e immediate, e tutte sono legate da un vincolo naturale e insensibile che unisce le più lontane e le più disparate, ritengo che sia impossibile conoscere le parti senza conoscere il tutto, così come è impossibile conoscere il tutto senza conoscere particolarmente le parti.<sup>24</sup>

Si vuole cioè affermare che la tendenza del mondo moderno a specializzarsi in unità infinitesimali, a

---

<sup>22</sup> E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 15

<sup>23</sup> Queste riflessioni saranno ulteriormente sviluppate nel capitolo 2

<sup>24</sup> B. Pascal, *Pensieri*, Mondadori, Milano 1994, p. 143



causa dell'ampliarsi incredibile del numero dei paradigmi disciplinari<sup>25</sup>, non deve annullare il bisogno di connettere questi nuovi settori, in quanto particolari, al generale, senza il quale perde inevitabilmente ogni senso.

La capacità di interconnessione tra le conoscenze è l'esito più immediato e produttivo di menti creative; tale interconnessione, inoltre, è ciò che crea la possibilità di una continua rielaborazione dei saperi, necessaria per una sempre ricorsiva e mai finita approssimazione alla conoscenza.

Senza l'aspetto creativo, quindi, questa ininterrotta rielaborazione non può essere data, e quindi non ci può essere crescita interiore.

"Innanzitutto è necessario sottolineare la trasversalità dei saperi che deve richiamare all'uso di una trasversalità delle discipline. Interconnessione dei saperi e trasversalità delle discipline possono diventare due strategie didattiche per la costruzione di *curricula* dove la creatività e la capacità critica dei discenti sono sostenute proprio dalle ri-letture, mai separate e divise, ma congiunte e trasversali delle materie che vengono studiate a scuola"<sup>26</sup>.

Portando ad una separazione degli ambiti disciplinari, si rifiuta quel principio di interconnessione che è una caratteristica peculiare della natura. Scolasticamente, tale separazione è altrettanto netta

---

<sup>25</sup> Così M. Manini in *Didattica generale e didattiche disciplinari. Alcune proposte per la formazione degli insegnanti* in M. Manini, V. Gherardi, *Didattica generale*, p. 11: "Se poniamo attenzione ai modi secondo cui procede la storia della scienza, constatiamo che essa si sviluppa secondo due tendenze concomitanti ed apparentemente opposte: una alla settorializzazione, specificazione[...] che conduce alla nascita di nuove discipline della conoscenza; l'altra verso aggregazioni nuove, ricomposizioni, riconquiste di terreni comuni di studio e ricerca".

<sup>26</sup> V. Boffo, *Comunicare a scuola*, Apogeo, Milano 2007, p.154

e altrettanto nefasta, perché porta un inaridimento della funzione creativa del pensiero che gode del collegamento e cresce grazie ad esso. Continuando nel ragionamento si arriva a inferire che la persona, privata della creatività cognitiva, è anche indotta ad una mera riproduttività dei contenuti appresi, senza personale rielaborazione. L'insegnante non è realmente mediatore e vanifica tutte le premesse per essere "ricercatore", secondo l'interpretazione che di tale professionalità è stata data da De Landsheere.

L'interdisciplinarietà, quindi, apre le conoscenze all'uso di strumenti diversi per la risoluzione di medesimi problemi e conseguentemente un'accresciuta capacità creativa nell'ipotizzare e portare a termine strategie risolutive autonome. La prospettiva interdisciplinare risulta essere ancora più urgente nel contesto scolastico che ci siamo proposti di indagare, la scuola secondaria di primo grado, laddove la diversità di figure di docenti, amplificata anche, in certi casi, dal confronto con l'unicità di figura-docente della scuola primaria, contribuisce ad aggravare la pericolosa rappresentazione delle ore scolastiche come diversi contesti slegati gli uni dagli altri, in cui diventa fondamentale trovare le diverse "chiavi di lettura" per compiacere i singoli docenti e adattarsi alle loro richieste, cercando però, con l'abilità propria degli adolescenti, di spezzare il paradigma educativo proposto dall'adulto, inserendosi negli interstizi lasciati dall'indifferenza e a volte dalla rivalità che caratterizza, talora, il rapporto tra colleghi.

Perché l'argomentazione non rimanga confinata in una dimensione astratta e puramente speculativa, è necessario cercare di capire in base a quale prospetto generale di competenze trasversali

l'interdisciplinarietà può concretamente realizzarsi. Le competenze trasversali a cui intendiamo riferirci e delle quali tutti devono essere dotati dall'istruzione obbligatoria sono tratti da C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*. Alla realizzazione delle stesse possono e devono tendere, nei modi specifici di ognuna, le diverse discipline di studio e le relative didattiche.

Sono le seguenti:

- Comprendere testi di ogni tipo
- Comunicare ad altri idee e dati, in diverse forme parlate e scritte, organizzando l'informazione
- Elaborare e interpretare dati quantitativi usando tecniche di tipo matematico
- Impostare e risolvere problemi, usando le mani e i mezzi tecnologici del nostro tempo, organizzando le risorse disponibili, anche ragionando in termini di sistema, ove necessario.
- Lavorare e collaborare con gli altri, in modo produttivo, critico e non conformistico, valorizzando le proprie e le altrui competenze, anche per assumere decisioni consapevoli
- Disporre di strumenti e pratiche di fruizione (o produzione) di arte, musica, teatro, cinema, poesia, letteratura: in altre parole di saper fruire della cultura alta.
- Imparare ad imparare, a voler continuare ad imparare e a insegnare ad altri in diversi contesti sociali<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> C. Pontecorvo, *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 1999, p. 29

Formare allievi in possesso di queste competenze deve essere interesse di tutti i campi disciplinari. Vediamo, per esempio, che comprendere testi è un'attività cognitiva che, al di là delle diversità di sfumature strutturali ed ermeneutiche specifiche dei diversi ambiti disciplinari, ha imprescindibili caratteri comuni alle singole materie. Si pensi all'importanza che può avere, nella risoluzione di un problema di geometria, la comprensione corretta, lessicalmente e sintatticamente, della consegna.

Ora, questa lunga, seppur necessaria, parentesi sull'interdisciplinarietà e sulla complessità, deve essere inserita nel contesto più generale del discorso che siamo venuti fino ad ora affrontando, deve, cioè, essere coniugata con il discorso sulla didattica. La riduzione di quest'ultima, anche nella sua veste di disciplina universitaria, alle singole dimensioni disciplinari, comporterebbe un inevitabile depauperamento cognitivo e conoscitivo nel paradigma formativo. Infatti, eliminando il versante "generale" della didattica, si finirebbe con il perdere un terreno neutro di scambio fra i diversi ambiti scientifici e con il favorire un progressivo rinserramento delle materie nei propri territori, provocando probabilmente tanto di quanto temuto nelle riflessioni sopra esposte. La didattica generale, rivolgendosi all'organizzazione e all'apprendimento di tali caratteri in modo generale e non individualizzato (come specificato nei prospetti sulla didattica disciplinare e su quella generale), può trarre esemplificazioni dai singoli ambiti disciplinari.

L'aspetto generale della didattica aiuta a preservare e salvaguardare in particolare la dimensione di complessità insita nel mondo della scuola, in

particolare, secondo quanto si diceva prima, studiando i saperi con dispositivi comuni o paralleli.

Il nostro lavoro si propone, concordemente a quanto appena esposto, di cogliere questo spunto, riferendosi, in particolare, al primo tra gli obiettivi trasversali citati, ossia quello che riguarda la comprensione dei testi. Ma questo sarà oggetto dei prossimi capitoli.

#### **1.4 Dispositivi comuni per lo studio delle diverse discipline. L'esempio della metodologia del gioco**

Per cogliere e promuovere il valore di un'istruzione non frammentata che si muova, nell'interesse del discente, in un'ottica di interdisciplinarietà, è necessario che l'azione didattica si strutturi a partire dal riconoscimento dell'importanza dell'interazione tra didattica generale e didattica disciplinare. Le competenze trasversali infatti si riferiscono ad attitudini cognitive proprie di tutte le discipline. Ecco che ragionare sulle metodologie, oltre che sui contenuti, offre piste didattiche viabili<sup>28</sup>, percorribili al fine di attivare negli allievi le competenze sopra citate, sottolineando in particolare l'attitudine alla metacognizione.

Come detto, quindi, la cerniera di dialogo tra le didattiche disciplinari e la didattica generale sono le metodologie che, indicando sistemi e strategie

---

<sup>28</sup> Si veda A. Carletti, A. Varani (a cura di), *Didattica costruttivista*, Erikson, Trento 2005, p. 17 "Secondo il criterio di viabilità, i concetti, costruiti a partire dalle regolarità che si incontrano nell'esperienza, hanno prima di tutto una funzione predittiva, sono strumentali all'azione e vengono definiti appunto viabili quando permettono di raggiungere uno scopo pratico".

generali, possono trovare singola applicazione nei diversi ambiti scientifici.

All'interno del variegato e complesso mondo delle metodologie didattiche nelle scienze dell'educazione, prenderemo, in particolare, come riferimento la metodologia del gioco e di tutte quelle attività didattiche che possono essere definite, secondo la consolidata espressione di Visalberghi, *ludiformi*.

Occorre innanzitutto fare due precisazioni: una riguardante il termine "gioco", l'altra il termine "metodologia".

Per quanto riguarda il termine *gioco* è necessario precisare subito il campo a cui intendiamo riferirci. C'è, infatti, quando si parla di gioco, un'indeterminatezza e un'ambiguità terminologica connessa alla pregnanza semantica di questa parola. La ricchezza del significato di questo termine è dovuto principalmente alla complessità del fenomeno ludico in generale, che si presenta come mai del tutto categorizzabile in rigide esegesi né rigidamente definibile, in quanto sempre aperto, costitutivamente, alla categoria del possibile. Il problema si complica se l'azione ludica vuole essere collocata all'interno di situazioni didattiche, dal momento che, come vedremo anche nei prossimi capitoli, in questo caso c'è una sottile linea di demarcazione tra ciò che l'insegnante crede ingenuamente essere "gioco" per i propri allievi e ciò che lo è realmente.

Quindi dobbiamo innanzitutto cercare di definire il significato del termine "gioco" inteso come dispositivo didattico e sfondo educativo. La definizione classica è quella che traiamo da Visalberghi<sup>29</sup>, il quale all' "*explicandum* gioco" fa

---

<sup>29</sup> A. Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, Taylor, Torino 1958, pp. 164-165.

corrispondere l' "explicatum attività ludica" e dal termine ludico fa derivare il termine ludiforme che starebbe all'altro "come il genere alla specie"<sup>30</sup>. Anche la teoria dei giochi proposta dai matematici Von Neumann e Morgenstern (1944) sottolinea prevalentemente questo aspetto. Il *game* è l'insieme delle regole che descrivono un gioco, il *play* l'attualizzazione del gioco - il modo particolare con cui un game è giocato nella singola partita ( *to game a play*). I *games* caratterizzati dalle norme che li contraddistinguono, configurano per i giocatori, una gamma di possibilità: le mosse. Nell'attualizzazione del gioco (*play*) i giocatori utilizzano piani di gioco -strategie - e compiono delle scelte all'interno dei vincoli proposti del tessuto normativo del *game*. Questa distinzione richiama quella tra *langue* e *parole*, tra regole linguistiche e produzione linguistica nel discorso, su cui avremo modo di tornare<sup>31</sup>.

Nello spazio di libertà che si apre per il giocatore nel passaggio da *game* a *play* si inserisce la dimensione del possibile, così importante per la creazione di contesti di apprendimento. Potremmo definirla, parafrasando la pedagogia dell'avventura di *Pedagogia fenomenologica* di P. Bertolini, didattica dell'avventura.

Vi è un aspetto ineludibile presente nel cammino didattico che ogni docente svolge nella propria aula scolastica con i ragazzi, presi singolarmente o in gruppo, legata all'idea di avventura, che la didattica ludiforme, se giocata da adulti e allievi insieme, sottolinea ed esalta: quello dell'imprevisto. Esso è costitutivamente legato all'idea di avventura.

---

<sup>30</sup> G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma 1998, p. 15

<sup>31</sup> Cfr A. Bondioli, *Gioco ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 33 e U. Eco, *Homo ludens oggi*, prefazione a J. Huizinga, *Homo ludens*, Einaudi, Torino 1979, ed. orig. 1939

L'avventura<sup>32</sup>, così come chiarito nell'etimologia del termine, *ad-ventura*, rimanda ad un qualcosa che, non immediatamente predeterminabile, è legato non già al sapere disciplinare, di per sé neutro, quanto alla rielaborazione che di esso produce l'incontro o lo scontro delle due libertà che si giocano nel rapporto didattico ed educativo, quella dell'allievo e quella dell'educatore. Se questa dimensione dell'avventura, insita fisiologicamente nel gioco, la cui caratteristica più evidente è la casualità e l'imprevedibilità, non appartenesse alla dimensione formativa, non solo la didattica non avrebbe senso di esistere, ma non varrebbe comunque la pena impegnarsi in una professione che consisterebbe in una sterile ed inutile ripetizione di già dato. Essa, infatti, perderebbe quel fascino e quel mordente che la rendono tanto appetibile, fascino e mordente connessi ad un continuo approssimarsi alla conoscenza, ad un continuo approfondire ed indagare da parte dell'insegnante nella sua veste di ricercatore.

L'altra precisazione che deve essere fatta, come detto in apertura di paragrafo, riguarda il termine "*metodologia*"; con tale termine, in didattica, si intende riferirsi ad una serie di strategie che, attivate da un educatore e messe in rete in un contesto formativo, producono formati di interazione insegnanti-allievi-saperi adeguati alla mediazione dei saperi. Strumenti di traduzione operativa di tali metodologie risultano essere tecniche, ossia procedimenti ripetibili nelle stesse modalità, nonostante il cambiamento dei contesti.

Per le suddette possibilità pedagogico-educative del gioco, è possibile creare didatticamente contesti

---

<sup>32</sup> Sulla pedagogia dell'avventura si veda P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p. 161



scolastici in cui il gioco, purchè in presenza di caratteristiche che vedremo tra poco, possa costituire dispositivo adeguato per l'apprendimento, secondo declinazioni specifiche determinate dalle singole discipline.

Perché ciò sia possibile è necessario però, spiegare meglio il concetto di *ludiforme*.

#### **1.4.1 Il concetto di *ludiforme***

Sofferamoci maggiormente sul significato del termine *ludiforme*.

L'attività ludica è impegnativa (nel senso che impegna larga parte delle strutture afferenti, efferenti e centrali), è continuativa, è progressiva, e se involge la presenza di finalità consapevoli, queste sono tali che il loro raggiungimento completo segna la fine dell'attività senza che ne sia prevista un'ulteriore funzionalità [...]. L'attività ludica è l'attività nella quale i fini che vi vengono consapevolmente perseguiti hanno un più chiaro carattere di semplici "mezzi procedurali". Quando viceversa il fine, oltre ad avere funzione di mezzo procedurale, è inteso come destinato a trasformarsi, all'atto del suo conseguimento, in mezzo materiale per attività ulteriori, il gioco tende a farsi lavoro.

Così come vi sono attività ludiche infantili che sembrano vicine a forme di gioco-lavoro, così ci sono forme di lavoro che possono avere un carattere giocoso, ludico e possono essere altresì definite con il termine *ludiforme*.

Ludiforme è un'attività che possiede tre delle quattro caratteristiche che definiscono il ludico (impegnativo, continuativo e progressivo), ma manca della quarta, perché

il "fine" del gioco non corrisponde alla fine dell'attività: nel gioco viene coscientemente conseguita una finalità che si trova al di là del gioco stesso. Le attività ludiformi sono assimilabili ai giochi didattici perché il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non si conclude con il gioco, il fine rimane esterno al giocare e, normalmente, esso è determinato dall'adulto<sup>33</sup>.

Per quanto concerne questo lavoro, il riferimento sarà fatto principalmente alle attività ludiformi, per indagare una possibile declinazione del ludico in didattica, esplicitandola dapprima nelle sue caratteristiche di metodologia didattica afferente all'ambito della didattica generale, vedendone, in un secondo tempo, l'applicazione in un ambito disciplinare.

Il gioco, quando non è ridotto ad accettazione passiva, quando cioè l'individuo che gioca è impegnato in un'attività continuativa, progressiva e impegnativa, è *"orientato verso la creatività, dunque verso il cambiamento, o, se si preferisce, verso il possibile"*<sup>34</sup>.

La creatività, come capacità di rielaborare e reinterpretare i dati di realtà, coniugandoli con il proprio sentire e "patire", è necessariamente legata al ludico che ha come caratteristica precipua quella di essere metafora del mondo, quindi riproposizione trasfigurata del vissuto. La creatività, d'altro lato, è veicolo fondamentale per il cambiamento e la riproposizione del sé, nei diversi modi possibili voluti dal soggetto. Quindi proprio nel gioco, l'essere umano può provare la gioia di gestire la realtà, plasmando con successo e con soddisfazione ciò da cui è circondato.

---

<sup>33</sup> G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, cit., p. 16

<sup>34</sup> P. Bertolini, *Pedagogia Fenomenologica*, cit., p. 127

Questo significa che nell'attività di gioco, se si realizza per l'individuo un addomesticamento della realtà, al tempo stesso si sviluppa una capacità di trasformarla e reinterpretarla.

Da qui il carattere eminente ed intrinsecamente pedagogico del gioco.

Gioco e lavoro sono paradossalmente legati in un vincolo che trasforma l'uno nell'altro e viceversa qualora tra essi non si frapponga la ripetizione e la riproduzione sterile e alienante. Il gioco muore se diventa routine, tanto che viene presto abbandonato a favore di attività nuove, il lavoro "uccide" qualora non sia teso alla creatività, al cambiamento e al possibile. Così P. Bertolini:

Ritengo che si imponga una distinzione che contrapponga un agire sensato e dunque culturalmente produttivo ed un agire in-sensato, alienato ed alienante, riproduttivo e meccanizzato: distinzione che attraversa i due concetti stessi di gioco e di lavoro nel senso che entrambi possono assumere l'una o l'altra modalità di essere.<sup>35</sup>

Ecco che siamo tornati all'idea precedentemente esaminata del ludiforme, territorio di mezzo che unisce, nell'ottica della complessità, invece che disgiungere.

R. Massa sosteneva che *"il meccanismo ludico, più che svolgere una funzione determinata, costituisce spesso una delle condizioni favorevoli che rendono possibile l'accadere stesso del processo formativo."*<sup>36</sup> Del resto la parola greca che indica il gioco, *paidia*, rispecchia quella che significa educazione, ossia *paideia*.

---

<sup>35</sup> Ivi, p. 129

<sup>36</sup> R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986, p. 232

Attualmente, in pedagogia, sono due gli orientamenti sul gioco: una prospettiva psicopedagogica lo promuove in quanto avulso da finalizzazioni specifiche e come opportunità di sviluppo di abilità ludico-simboliche. Una matrice più strettamente pedagogica invece, ne vede un punto di partenza, per sollecitare condotte e apprendimenti".<sup>37</sup>

Dewey<sup>38</sup> sottolinea elementi di opportunità affinché, rilanciando il gioco spontaneo dei bambini, gli educatori lo trasformino in attività costruttive.

Dal punto di vista delle funzioni evolutive, il gioco collocandosi nell'ambito del possibile, apre una zona di "sviluppo prossimale": in altre parole, giocando, un bambino "si comporta sempre al di sopra del suo comportamento quotidiano" perché il gioco contiene tutte le tendenze evolutive in forma condensata ed è esso stesso una fonte principale di sviluppo.<sup>39</sup>

Nel testo fondamentale sul gioco di Bruner, Jolly, Sylva<sup>40</sup> i tre autori sottolineano l'importanza del gioco nell'elaborazione di strategie per la risoluzione dei problemi. Bambini in età prescolare sono stati osservati in contesti più o meno strutturati per vedere quali fossero le condizioni più efficaci rispetto alle capacità cognitive e sociali attivate nei bambini. Da questo studio è risultato che le attività strutturate presentano un maggior grado di complessità cognitiva e possono essere efficacemente proposte ai bambini al fine di motivarli alla ricerca e all'esercizio di strategie di soluzione dei

---

<sup>37</sup> P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, cit., p. 42

<sup>38</sup> Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961

<sup>39</sup> E. Baumgartner, *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma 2002, p. 19

<sup>40</sup> Cfr. J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, Roma 1981

problemi: invece le attività meno strutturate richiedono abilità sociali quali la coordinazione dei ruoli e l'alternanza dei turni e sono quindi più indicate al fine di rafforzare la competenza sociale.

Ma quanto a scuola il gioco non è imposto dagli insegnanti e quanto è forte il rischio di usarlo in termini seduttivi?

La domanda è cruciale e se ne parlerà anche nel quarto capitolo. Tuttavia, conviene riprendere D. Demetrio, quando dice<sup>41</sup> che ogni didattica "è strumento di transizione da una forma all'altra, o meglio, è un facilitatore di cambiamento; perché contribuisce a realizzare lo sviluppo e la crescita del bambino come dell'adulto".

Mi sembra interessante la conclusione che trae, a proposito di ciò, Paola Manuzzi laddove distingue *induzione* da *manipolazione*

mentre è inevitabile indurre i giochi dei bambini va fatta attenzione a non manipolarli: occorre guardarsi dalla deformazione tale per cui, invece che gioco, c'è intrigo; invece che rispondere agli imprevisti che i bambini creano, si conduce l'attività secondo una programmazione preventivata a monte, si finge un ascolto che invece è di facciata.<sup>42</sup>

#### **1.4.2 Il contesto ludiforme tra generale e disciplinare**

Riassumiamo brevemente quanto detto finora.

Il discorso è iniziato vedendo le differenze di compiti e di territori di indagine tra didattica

---

<sup>41</sup> D. Demetrio, *La manipolazione. Vizi e virtù della didattica come tecnica dell'inganno a fin di bene* in P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 24

<sup>42</sup> P. Manuzzi, *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, cit., p. 142

generale e didattica disciplinare, rifacendoci, in particolare al paradigma costruttivista. All'interno di tale approccio è fondamentale il riferimento alla costruzione di ambienti di apprendimento e alla strutturazione del contesto. Si è poi auspicata una possibilità e sostenuta una necessità di dialogo tra i due ambiti, a partire in particolare dalle metodologie, prese in esame dalla didattica generale, ma declinabili utilmente sugli obiettivi delle singole discipline. Per realizzare un possibile percorso di interazione, si è scelto di prendere come esempio la metodologia ludiforme, dopo averne sottolineato la valenza didattico-pedagogica e verificato le possibilità di sviluppo formativo e cognitivo connesse all'azione ludica.

Il ludiforme crea un contesto didattico, diverso a seconda dei *game* e dei *play* che si realizzano.

Come affermato sopra, è un assunto della psicologia dell'educazione che apprendimento e conoscenza siano situati, ossia *"non esistono indipendentemente dal modo in cui i partecipanti la contestualizzano."*<sup>43</sup>

Il contesto è la cornice all'interno della quale si verifica un determinato evento cognitivo. Tale cornice limita, favorisce, o comunque condiziona la realizzazione del suddetto evento, che però, a sua volta, risulta influenzato da quanto agito dai partecipanti all'evento. Lo studio del contesto è una tematica direttamente legata alla didattica generale, quindi è un punto cruciale per studiare interazioni tra la didattica generale e quelle disciplinari.

L'attività ludiforme che abbiamo scelto è quella del *role playing* rivisitato in chiave scolastica, ma soprattutto riadattato dalla forma generale in chiave

---

<sup>43</sup> C. Pontecorvo, *Manuale di psicologia dell'educazione*, cit., p. 24

disciplinare, per l'analisi di testi letterari. Il *role playing*, infatti, se applicato alla lettura, diventa contesto squisitamente disciplinare perché teso a promuovere e sviluppare efficacemente le competenze necessarie per l'analisi di testi letterari e a motivare gli allievi.

Dopo aver identificato gli elementi principali del discorso, dobbiamo approfondire l'argomentazione, dettagliando sinteticamente alcuni aspetti fondamentali della didattica dell'italiano, in particolare per ciò che riguarda l'analisi di testi letterari e inquadrando più precisamente la proposta ludiforme con cui vogliamo esemplificare il nostro progetto, ossia il *role playing*. Questi due argomenti saranno oggetto rispettivamente del secondo e del terzo capitolo.

## II

### L'AMBITO DISCIPLINARE

Dopo aver preso in esame la morfologia bipolare della didattica e considerato le metodologie quale possibile finestra di dialogo tra le due identità della didattica stessa, in particolare l'esempio della metodologia ludiforme, approfondiamo la riflessione facendo riferimento ad un preciso ambito disciplinare. Intendiamo occuparci della didattica dell'italiano, ambito composito, ricco di sfaccettature e di sottoinsiemi: didattica della lingua, didattica del testo, didattica del testo letterario, etc.. nello specifico, appunteremo la nostra attenzione sul settore di questa disciplina che si occupa dell'analisi del testo letterario, ricordando tuttavia, che esso non è mai separato né separabile dallo studio della lingua in cui esso si esprime.

Scopo del presente lavoro di tesi è quello di sperimentare, all'interno di un'impostazione didattica che coniuga il punto di vista generale con quello disciplinare, una metodologia, legata alla ludiformità per il suo carattere di *mimicry*<sup>44</sup> che favorisca la capacità di pensiero produttivo<sup>45</sup>, secondo la famosa codificazione di Max Wertheimer, in preadolescenti della scuola secondaria di primo grado sottoposti alla comprensione e all'interpretazione di testi letterari di tipo narrativo, che potenzi l'abilità nel riconoscere il livello letterale del testo e stimoli

---

<sup>44</sup> Con il concetto di *mimicry*, come avremo modo di ribadire, intendiamo riferirci alla spinta ludico-motivazionale che porta l'uomo al desiderio di simulazione, che il sociologo francese R. Caillois inserisce tra le quattro forze che portano l'uomo a giocare.

<sup>45</sup> Con questo concetto intendiamo riprendere la nota codificazione che ne ha dato Max Wertheimer in M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo*, Giunti, Firenze 1996



la motivazione a sondarne il livello interpretativo, non solo e non tanto con un lavoro individuale, quanto più con un lavoro comunitario che preveda una continua negoziazione dei significati.

Dapprima, è necessario prendere in esame la definizione di testo e vedere come essa si inverte nella letterarietà e nella narratività. Successivamente occorrerà capire quali procedimenti psicologici e cognitivi intervengono nell'esame di un testo. Infine, dopo aver dedicato un paragrafo alle caratteristiche psico-fisiche dell'età a cui rivolgiamo il progetto, cercheremo di dimostrare come la metodologia ludiforme del *role playing* possa costituire, proprio in considerazione delle suddette peculiarità, un utile strumento didattico per suscitare e facilitare i procedimenti di cui si costituisce il processo di lettura e, conseguentemente, di analisi di un testo.

## **2.1 A quale didattica dell'italiano intendiamo riferirci**

Cominciamo allora con una precisazione, necessaria allo svolgimento logico dell'argomentazione: a quale didattica dell'italiano intendiamo riferirci.

L'obiettivo più alto di una didattica della lingua madre non è mai la creazione di un piccolo poeta o di un piccolo giornalista o scrittore bensì la capacità della persona di procedere, in maniera vieppiù sicura, tra i problemi posti dalla lingua, sia a livello grammaticale sia a livello letterario, individuando strategie risolutive autonome e, se possibile, creative.

È una didattica che si interessa non tanto dello studente inteso come topo da laboratorio isolato nel micro-clima artificiale della classe, quanto del soggetto vivo, complesso e problematico, per il quale lo studio della lingua e la codificazione di questa in testo letterario devono poter diventare strumento di conoscenza di sé e del mondo. Si tratta cioè di offrire una capacità ermeneutica, interpretativa, che lo metta in grado di capire e criticare, inteso in senso etimologico, la duplicità e l'ambivalenza dei messaggi linguistici a cui è quotidianamente esposto e talora sovraesposto. Infatti, *uno dei fondamenti di questa didattica è la relazione tra lettura come contatto profondo tra soggetto e testo e lettura come capacità grammaticale e analitica.*<sup>46</sup>

In tal senso, parleremo sempre, in questo lavoro, di didattica disciplinare e non settoriale. Quello che ci interessa prendere in esame è non appena la didattica del testo, quanto la didattica del testo letterario narrativo di lingua italiana, argomento che non è possibile disgiungere dalla disciplina "Didattica dell'Italiano", ambito culturale dove non sono né separate né separabili i livelli linguistico e letterario, dove lo studio della grammatica non può essere disgiunto dall'uso e dai contesti in cui è usata.

La didattica della lingua è la riflessione congiunta di ricercatori e insegnanti di tutti i livelli scolastici, per organizzare l'insegnamento/apprendimento di una lingua, pensando a tale lingua come a una strumentazione necessaria all'intelligenza del mondo, più che ad un insieme

---

<sup>46</sup> Y. Martari, *Le voci della lingua*, Editori Riuniti, Roma 2006 p. 20

meccanicamente trasmissibile di regole della comunicazione.<sup>47</sup>

In quell'espressione "*strumentazione necessaria all'intelligenza del mondo*" è racchiuso un significato di lingua che tiene dentro molti fattori, non solo quello della comprensione grammaticale delle strutture della lingua stessa, ma anche quello dell'approfondimento del rapporto tra significato e significante, competenza essenziale per giovani che spesso non hanno strumenti adeguati per districarsi in un flusso comunicativo ridondante, in cui è fondamentale usare criteri per selezionare autonomamente contenuti e forme del mondo massmediale. L'obiettivo dell'apprendimento della lingua italiana e dell'analisi di testi letterari che usano tale codice linguistico è quello di stimolare e potenziare la produttività del pensiero, quello di evitare un apprendimento che si adegui ad una riproduzione pedissequa dell'insegnamento, che metta gli allievi in condizione di coinvolgersi attivamente in un processo di rielaborazione personale di quanto appreso. Una delle maggiori studiose di queste tematiche, M. L. Altieri Biagi pone, in considerazione dell'esempio classico del parallelogrammo di Wertheimer, queste provocatorie domande:

Come fare perché un processo di apprendimento non sia un aggregato di operazioni cieche, frammentarie, solo "cucite" tra loro; ma al contrario, ogni passaggio sia compreso nella sua *funzione* e venga effettuato *tenendo presente l'intera situazione*? Come fare perché il ragazzo sia in grado, dato un problema, di effettuare *raggruppamenti* (che implicano la divisione in sotto-unità) e, nello stesso

---

<sup>47</sup> Y. Martari, *Le voci della lingua*, cit., p. 18

tempo, di conservare *una visione d'insieme* di queste sotto-unità, in modo da poterle riorganizzare, *ristrutturare in vista della soluzione di quel problema?* <sup>48</sup>

Nel presente capitolo tenteremo di rispondere a queste provocazioni, anche se non abbiamo la pretesa di riuscirvi in modo esaustivo.

Tuttavia ci sembra interessante partire da tali interrogativi, per porre fin da subito le questioni fondamentali, per capire su che cosa si gioca la sfida di un insegnante di italiano (e di tutte le altre discipline) e da quali presupposti parte la proposta didattica che vogliamo presentare. Vediamo ora il concetto di testo, fondamentale per lo svolgimento ordinato del nostro lavoro.

## **2.2 La nozione di testo letterario**

In senso generale, il termine testo deriva dalla parola latina *textum* e significa "intreccio". Metaforicamente tale lemma suggerisce l'idea che si tratti di un qualcosa composto da fili che si legano logicamente per creare una figura, una trama che gli dia intellegibilità.

Da questo deriva il significato principale del sostantivo in questione: il testo è un oggetto linguistico caratterizzato da coerenza e coesione. La coerenza deve esserci non solo con il contesto pragmatico che l'ha creato, ma anche nella logica interna che compone l'intreccio suddetto, cioè nell'organizzazione e nella scansione tematica. Dalla coerenza discende necessariamente la coesione, ossia la correttezza dei legami sintattici e grammaticali,

---

<sup>48</sup> M.L. Altieri Biagi, *Didattica dell'italiano*, Bruno Mondadori, Milano 1978, p. 57.

cioè dei diversi "fili" che compongono la "tessitura" del *textum*.

*Proprietà generali dei testi* - dice C. Lavinio - sono:

- poter avere un titolo che in genere estrae l'argomento o tema fondamentale trattato.
- poter essere parafrasati e riassunti<sup>49</sup>.

I testi si connotano, infatti, per un'unitarietà tematica e per una comprensibilità morfologica e sintattica.

Tuttavia, se questa definizione si applica in generale ad ogni tipo di testo, quelli che qui ci proponiamo di analizzare sono testi letterari, e quindi tale definizione deve essere ulteriormente precisata.

A differenza, per esempio, del testo espositivo-informativo, il testo letterario, da un lato "mantiene la sua possibilità comunicativa anche al di fuori del contesto pragmatico"<sup>50</sup>, dall'altro non è costretto, *stricto sensu*, alla coerenza della sua struttura interna: si pensi, ai *non sense* e a certa poesia d'avanguardia.

Anche per quanto riguarda la parafrasi, la definizione di testo, se applicata al prodotto letterario, in quanto oggetto estetico, deve essere precisata. La parafrasi si basa sullo scioglimento e il chiarimento dei nessi sintattici e sulla reperibilità di sinonimi. Tuttavia, tale utilizzo non completa mai l'esercizio di traduzione dal testo letterario ad un altro con scopo puramente referenziale. Infatti nessun sinonimo può ricoprire con precisione assoluta la gamma semantica del termine che dovrebbe sostituire, ossia

---

<sup>49</sup> C. Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze 2004, p. 68.

<sup>50</sup> C. Segre, *Semiotica filologica*, Einaudi, Torino 1979, p. 35.

ogni impercettibile differenza nel significante sfuma il significato. La parafrasi di un testo letterario, quindi, risulta essere un avvicinamento al senso generale del testo in esame, ma mai una corrispondenza esatta. Anzi è talmente vero il contrario che ciò che risulta interessante nell'esercizio di parafrasi, è, talora, l'analisi di quali effetti creano, sul significato, i pur leggeri cambiamenti del significante. Riprenderemo questo nel terzo e quarto capitolo.

Dice ancora C. Lavinio:

La letterarietà consiste proprio nel predominio di tale funzione ( quella poetica secondo le funzioni di Jakobson), nella proiezione del principio di equivalenza dall'asse della selezione su quello della combinazione, nel gioco linguistico che ne deriva e fa sì che il messaggio poetico come tutti i prodotti artistici sia fundamentalmente ambiguo e polisemico, suscettibile di sempre nuove interpretazioni e capace di sopportarle tutte senza difficoltà, date, appunto, la sua ambiguità costitutiva e la sua possibilità di essere decodificato secondo gradi diversi di apprendimento.<sup>51</sup>

È importante precisare questo perché tale tratto costitutivo del testo letterario è ciò che introduce al concetto fondamentale di interpretazione, capacità su cui didatticamente occorre insistere per concorrere ad educare lettori attivi e critici. Dice bene l'italianista E. Raimondi,

Chi legge bene, scruta le parole nel profondo, le percepisce nella loro costruzione, ne coglie le sfumature e le implicazioni, acquista il gusto esatto del particolare e del dettaglio [...] Un buon lettore è colui che riconosce e avvalora i particolari

---

<sup>51</sup> C. Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, cit., p. 44

sapendo che in letteratura idee e concetti generali non brillano se non irradiati dalla luce "solare" dei dettagli.<sup>52</sup>

Si potrebbe dire con un maggior grado di precisione che il testo è un *gesto comunicativo* fondato su *segni linguistici* che concorrono a creare un *senso*.

L'espressione "gesto comunicativo" contiene due caratteristiche fondamentali del testo letterario: da un lato l'idea che lo scrivere dell'autore e il leggere del lettore siano azioni, gesti, appunto, che implicano in chi li compie sinceramente, la produzione di un cambiamento, dall'altro l'idea che tale cambiamento sia prodotto in un incontro, in una comunicazione - non esitiamo a dirlo - di anime.

Ancora Raimondi:

La lettura non è mai un monologo, ma l'incontro con un altro uomo, che nel libro ci rivela qualcosa della sua storia più profonda[...]la solitudine diventa paradossalmente socievolezza, entro un rapporto certo fragile come sono fragili tutti i rapporti intensi e non convenzionali, che aspirino ad essere autentici<sup>53</sup>.

Con il termine "segni linguistici" si intendono, evidentemente, le parole, che, come già accennato, nel testo letterario ampliano esteticamente il loro spettro semantico. È un lessico che implica i passaggi di selezione e combinazione, che ha, quindi, molto a che fare con la libertà e lo stile degli autori, ma anche, come diremo dopo, con la personalizzazione interpretativa del lettore.

Il testo letterario si qualifica invece per l'autonomia e l'originalità dei contenuti e delle forme, per l'impiego di

---

<sup>52</sup> E. Raimondi, *Un'etica del lettore*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 31

<sup>53</sup> Ivi, p. 13

quei criteri di scelta che determinano lo "stile", cioè l'esercizio di libertà individuale all'interno della norma istituzionale.<sup>54</sup>

Importante nel testo letterario lo scarto linguistico del lessico usato, che è libero di deviare dalla norma introducendo un alone evocativo che ne amplia il puro messaggio referenziale. Il testo letterario, maggiormente quello di natura poetica piuttosto che di tipo narrativo

gioca spesso con le norme linguistiche correnti, sfida e sferza il materiale linguistico per farne scaturire tutte le potenzialità espressive, saltando il livello di mediazione della norma linguistica e sfruttando, semmai più immediatamente, possibilità insite nel sistema linguistico.<sup>55</sup>

Inoltre le singole parole si ricompongono in sensi ulteriormente nuove a motivo degli intrecci particolari che creano, nel testo, le une con le altre, legandosi ancor più strettamente in rimandi e amplificazioni. Dice lo studioso di didattica dell'italiano, F. Frasnedi:

Il lessico non si presenta come un insieme di unità autonome ed isolate, ma come un sistema dinamico di relazioni, all'interno del quale una scelta comporta sempre l'innescò di un processo energetico, selezionato come tale in alternative ad altre reazioni possibili. Le parole sono vettori di energia di senso.<sup>56</sup>

Il lessico ancora, come struttura essenziale dello strumento linguistico, è ciò che mette in rapporto con

---

<sup>54</sup> M.L. Altieri Biagi, *Come si legge un testo*, Mursia, Milano 1999, p. 6

<sup>55</sup> C. Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, cit., p. 170-171

<sup>56</sup> G. Cremonini, F. Frasnedi (a cura di), *Nell'universo del senso*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 20



la cultura. La lingua entro la cultura è la categorialità che, diventando segno, si fa consapevole e percepibile e diventa patrimonio conoscitivo.

Il terzo elemento della definizione su cui occorre fare alcune precisazioni è "senso". Il testo, visto nel senso indicato, è definibile dal termine *lògos* che non a caso copre anche semanticamente la sfera di "senso". Occorre precisare che senso non è sinonimo di significato. Mentre il significato afferisce all'ambito della comprensione, il senso rimanda all'interpretazione ed è legato inscindibilmente a colui che si accosta al testo letterario.

"Il senso non ha nulla dell'apparente, statica e tranquilla certezza di ciò che comunemente chiamiamo *significato*, e che si può rappresentare, per intendersi, come la risposta del vocabolario all'interrogativo su una parola[...]. Ma è pur vero che ciò che chiamiamo tradizionalmente significato è un tentativo razionale di ancoraggio e delimitazione ordinata del senso; il significato è la forma convenzionale del senso, la sua rappresentazione simbolica in concetti razionalmente manipolabili.

Un'educazione linguistica che si arresti alla tematica del significato opera come la guida che mostri il parapetto invece del panorama.[...] Per noi è ineludibile l'invito a guardare e l'abitudine a confrontarsi con la ricchezza e con il rischio che la strumentazione linguistica consente di vedere e affrontare. Comunicare è scambiare senso, attraverso gli strumenti che siamo in grado di utilizzare: è come costruire una funivia su un percorso impervio o come accettare una via che altri ha preparato per noi"<sup>57</sup>.

Questa distinzione tra significato e senso ci guiderà nell'impostazione didattica del problema.

---

<sup>57</sup> G. Cremonini, F. Frasnèdi, *Nell'universo del senso*, cit. , pp.22-23

### 2.2.1 Il testo letterario di tipo narrativo

Dobbiamo ulteriormente restringere il focus della nostra indagine e specificare a quale tipo di testo letterario intendiamo richiamarci, ossia quello narrativo, che, come visto, è il più corrispondente all'età di riferimento. Infatti la narrazione è lo strumento con cui "ri-configuriamo la nostra esperienza temporale confusa, informe, e, al limite, muta"<sup>58</sup> e tramite cui addivieniamo inevitabilmente ad una *negoziazione del nostro sé*.<sup>59</sup>

Peraltro, secondo le ben note teorie dello psicologo americano J. Bruner, il pensiero narrativo è la modalità cognitiva preferenziale attraverso la quale le persone strutturano istintivamente l'esperienza e gli scambi col mondo sociale. Una studiosa che si è occupata di tematiche relative alla lettura, M. C. Levorato distingue inoltre tra pensiero narrativo e discorso narrativo<sup>60</sup>, individuando quest'ultimo come lo strumento attraverso cui il pensiero narrativo rende comprensibile, comunicabile e memorabile l'esperienza umana. È ciò tramite cui trova soddisfazione la necessità di condividere con altri le proprie esperienze e ascoltare esperienze altrui per paragonarle con la propria.

Il pensiero narrativo è quindi fondamentale per l'interazione sociale, serve a comprendere gli altri, mentre il pensiero scientifico ci mette in comunicazione con il mondo fisico della natura e dell'uomo.

---

<sup>58</sup> P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1983, p. 10

<sup>59</sup> A. Bernardelli, R. Ceserani, *Il testo narrativo*, Il Mulino, Bologna 2005, p. 107

<sup>60</sup> M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 41

Da ciò discende anche un'importante caratteristica: la libertà d'interpretazione del destinatario.

Mentre la scienza esige un'assoluta corrispondenza tra significato e significante, affinché il contenuto passi incorrotto da emittente a ricevente, la narrazione, ed in particolare quella letteraria, ha come carattere costitutivo, in quanto prodotto estetico, la possibilità, e anche la necessità, di essere rielaborata, reinterpretata.

*Poiché la comunicazione narrativa non avviene sempre nella situazione ideale della comunicazione orale che vede i due interlocutori comunicare in presenza l'uno dell'altro<sup>61</sup>, il testo narrativo letterario è simile al modo in cui un naufrago tenta di comunicare con il mondo: attraverso un messaggio in una bottiglia.*

La caratteristica fondamentale della narrativa letteraria, è quella di rimanere, in forma scritta, a disposizione dell'umanità e raggiungere, proprio come avviene per un messaggio da un'isola deserta, le persone più disparate e inimmaginabili. Anche per il testo letterario di tipo narrativo vale il concetto per cui, come dice Segre:

mentre il testo linguistico in genere porta, fuori di se stesso, sino a ciò che precede l'enunciazione e al contesto in cui essa fu emessa, il testo artisticamente foggato moltiplica al suo interno le possibilità di significazione e impegna lo studioso ad approfondire i procedimenti per i quali una successione di sintagmi [...] è suscettibile di infinite ricomposizioni mentali, ognuna produttrice di ulteriore senso<sup>62</sup>.

Le narrative che soddisfano criteri estetici, pur partendo da procedure di racconto riconducibili ad uno

---

<sup>61</sup> A. Berardinelli, R. Ceserani, *Il testo narrativo*, cit., p. 16

<sup>62</sup> C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1999, p.167

stesso schema, contengono segni linguistici più aperti e semanticamente interessanti, in modo da accogliere la capacità di immaginazione del lettore e infinite possibilità di rielaborazione.

Preciseremo più avanti come la libertà del lettore si coniughi con il livello letterale del testo.

Queste due caratteristiche evidenziate riguardo al testo letterario di tipo narrativo, ossia la plurisignificazione e la facilitazione dell'immedesimazione filtrata dalla narratività, si legano inscindibilmente ad un far didattico che coinvolga, come nel nostro caso, studenti della scuola secondaria di primo grado. Tale livello scolastico, occupandosi di preadolescenti, deve curare, con particolare attenzione, esperienze che strutturino o facilitino la ricomposizione di un sé ancora diffuso, come diremo. In quest'ottica, ci pare che la lettura debba essere considerata, per l'esercizio di immedesimazione, decentramento e paragone che favorisce, attività privilegiata.

## **2.3 Adolescenza e narrazione: il bisogno di storie**

### **2.3.1 Una questione di immedesimazione**

Come già detto, il contesto di lettura da cui vogliamo partire è quello che si esplica in narrazioni o in storie di immaginazione, strutturate sulla base di una *fiction*.

Cosa si intende con tale termine?

Questo anglicismo è entrato, come altri, nella lingua italiana, finendo per sovrastare il corrispettivo autoctono *finzione*. Nella lingua standard ha ristretto

il proprio campo semantico originario ed è passato ad indicare prodotti televisivi seriali, basati su plots narrativi tendenzialmente ampi e complessi (talora contorti), spesso snobbati dalla critica o comunque inglobati nell'etichetta di "narrazioni di consumo". Qui, però, non ci riferiremo a questo significato, ma tenteremo di recuperarne un senso più ampio. Sia il termine inglese che quello italiano sono figli del verbo latino *tingo* che significa primariamente "foggiare con le mani, plasmare, e rinvia all'arte del vasaio che è appunto il " *figulus*", capace di trarre dall'argilla informe, le forme delle sue creazioni, figurare quanto non esiste nella realtà"<sup>63</sup>. La *fiction* rappresenta un prodotto plasmato, per forma e contenuti, da un autore e forgiato secondo la personale creatività ed immaginazione di quest'ultimo. È costituita e si realizza come una costruzione pensata e modellata, in termini letterari ed estetici, per favorire l'immedesimazione di colui che gli si accosta; l'immedesimazione risulta essere il canale privilegiato per cui la realtà del lettore, anche adolescente, si lega fortemente al mondo della *fiction* e ne assapora il gusto; questa dinamica è ciò che prioritariamente appassiona alla lettura, per questo è assunta in maniera così centrale nella proposta didattica che presentiamo.

L'esercizio di immedesimazione è una temporanea sospensione dalla quotidianità, per ricoprire vesti inusitate, investigare mondi altri che non appartengono alla realtà di partenza del lettore. "O *immaginativa che ne rube talvolta sì di fuor, ch'om non s'accorge perché d'intorno suonin mille tube*"<sup>64</sup>, diceva Dante, sottolineando il fatto che il distacco

---

<sup>63</sup> E. Gioanola, *Psicanalisi ed interpretazione letteraria*, Jaka Book, 2005, p. 81

<sup>64</sup> Div. Comm., *Purg.*, XVII, vv. 13-15

dal reale si realizza grazie ad un graduale incedere del processo immedesimativo, per cui il lettore, immergendosi nel testo, nella storia e nella psicologia dei personaggi, si allontana inavvertitamente dalla concretezza che lo avvolge e, pur restando lì fisicamente, non è più lì. Questo lento e progressivo abdicare alle responsabilità del reale è solo il movimento iniziale per cui si genera il piacere dell'atto immedesimativo connesso alla pratica del leggere. Esso continua, poi, a correre, per il miracolo del godimento estetico, sul binario del potenziamento della propria umanità. L'immedesimazione, infatti, è il processo che guida al decentramento e all'ampliamento della finitezza della propria condizione. Ossia, tramite una forte esperienza emozionale, si realizza in chi la prova, il riconoscimento tacito, ma positivo, della propria personale necessità di completamento. Quest'ultima è il riconoscimento della propria limitatezza e contemporaneamente l'inesauribile riproposizione dell'incessante aspirazione ad una mai raggiunta perfettibilità.

Tuttavia bisogna precisare che il processo d'immedesimazione si rivela stimolante e soddisfacente se, grazie alla tranquillità ottenuta per l'allentamento delle tensioni della routine, favorisce anche un rientro pacato e arricchente nella realtà stessa. Se l'immedesimazione, infatti, fosse unicamente finalizzata ad un'evasione e ad un distacco generalizzato dal reale, non produrrebbe alcun benefico effetto sulla vita della persona, anzi ne segnerebbe un'inevitabile condanna, quella dell'autoesclusione e della virtualità. Con questo non si vuole dire che è assolutamente necessario che il tema delle *fictions* sia realistico o basato su

esperienze reali, ma che, quand'anche la *fiction* parli di mondi totalmente inesistenti, diventi spunto per gettare una luce ed una riflessione sul mondo reale.

L'immedesimazione è ciò che favorisce un allentamento della realtà, che ci consente sì di osservarla con maggior distacco, ma anche di conoscerla ed interpretarla meglio.

Questo bisogno di risarcimento estetico e cognitivo dalle fatiche della realtà e la necessità di identificazione, sono presenti in ogni uomo, quindi anche nell'adolescente. In esso, poi, questa esigenza diventa quasi spasmodica e può essere percepita in maniera ancor più evidente. L'adolescenza, infatti, è proprio il periodo in cui l'essere umano assume il processo immedesimativo come canale preferito per la ricerca del Sé. Di questo parleremo nel prossimo paragrafo.

### **2.3.2 Adolescenza ed immedesimazione**

L'adolescenza "è una fase di mutazione, altrettanto fondamentale per l'adolescente, quanto la nascita e i primi quindici giorni di vita per il neonato."<sup>65</sup> Questo periodo di crescita è caratterizzato dal verificarsi di una progressiva azione di ristrutturazione del Sé. Il Sé è l'insieme di tutte le strutture cognitive ed emozionali che rappresentano le esperienze che una persona fa nella propria vita; anche il bambino possiede ovviamente un Sé, di cui però non ha consapevolezza. L'adolescente, invece, avendo "la possibilità di dissociare la vita immaginaria dalla realtà, il sogno dai rapporti reali"<sup>66</sup>, intraprende un percorso di formazione della propria identità, ossia

---

<sup>65</sup> F. Dolto, *Adolescenza*, Mondadori, Milano, 1990, pp. 7-8

<sup>66</sup> Ivi, cit., p. 13

dell'insieme di tutte le componenti del Sè. Egli, "attraverso l'ampliamento del proprio orizzonte cognitivo e l'impiego del pensiero ipotetico-deduttivo [contrapposto a quello concreto dell'infanzia. NdA], compie in modo sempre più approfondito la riflessione su se stesso, su quel che è, sul perché è quello che è e non un altro, su quello che potrebbe essere se fosse nato e cresciuto in un contesto o in un momento storico diversi"<sup>67</sup>.

Il riconoscimento dell'unicità della propria persona e della propria continuità e coerenza nel tempo e nello spazio, avviene in una continua ricerca di paragoni e confronti, per cui, assumendo gradualmente modelli di comportamento ed etici in cui identificarsi, egli arriva poi ad una personale stabilità, differente per ognuno. L'adolescenza è un momento di scarsa chiarezza cognitiva in virtù della quale, colui che la attraversa sa benissimo di non essere più un bambino, ma non conosce ancora molto del mondo degli adulti, perciò, deve affrontare con difficoltà questo momento che egli riconosce come una discrepanza, specie se è sempre stato tenuto separato dalla presenza dei "grandi". Questa fase dello sviluppo è stata definita dallo psicologo dell'adolescenza, E. Erikson, come il periodo di confusione dell'identità, ossia il momento in cui l'adolescente, provando e riprovando, passa da un'identificazione all'altra. In un progressivo gioco di maschere gli adolescenti scelgono modelli a cui cercano di assomigliare, e sono completamente assorbiti in questa dinamica<sup>68</sup>. La ristrutturazione del Sé avviene, necessariamente, attraverso la relazione e il confronto con esperienze esterne. Naturalmente,

---

<sup>67</sup> A. Palmonari, *Gli adolescenti*, il Mulino, Bologna, 2001, pp. 53-54

<sup>68</sup> Si veda, a questo proposito, A. Palmonari, *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna, 1993



tutti i processi descritti si svolgono in zone molto intime della persona e non risulta certo facile all'insegnante o ad altri adulti capire o inserirsi in dinamiche così personali. La scuola, però, come comunità educativa quantitativamente e qualitativamente importante nella vita dell'adolescente, può offrire un sostegno, ponendo modelli immedesimativi forti, che siano propositivi, stimolanti e interessanti.

Ecco che, in questo contesto, possiamo collocare l'importanza e l'utilità dell'esercizio della lettura, che è costitutivamente centrato su procedimenti immedesimativi.

I due termini *identificazione* ed *immedesimazione* sono dati come perfettamente sinonimi. Non è il caso di soffermarsi su una distinzione sottile e pedante, ma certamente nell'immedesimazione si rileva, per la radice semantica più chiara, una presenza del soggetto più consistente. Nel primo processo, la persona che si identifica è completamente assorbita e annullata nel tentativo di assomigliare ad un'altra, mentre nel secondo, la stessa persona, immedesimandosi, abdica temporaneamente alla propria individualità per calarsi in un'altra realtà che costituirà poi motivo di paragone con essa (anche qualora si tratti con un Sé non ancora perfettamente definito, come nel caso dell'adolescente), una volta che è terminato il momento immedesimativo.

Poiché, "*nel periodo difficile, quando i giovani non sono a loro agio nella realtà degli adulti per mancanza di fiducia in se stessi, la vita immaginaria li sostiene*"<sup>69</sup>, possiamo dire che educare all'esperienza dell'immedesimazione in adolescenza è fondamentale, perché essa può diventare occasione per

---

<sup>69</sup> F. Dolto, *Adolescenza*, cit., p. 10

un incontro attivo con l'Altro da Sé. Concludendo, l'immedesimazione, postasi come esigenza istintiva nella fase dell'infanzia, diventa momento necessario e formativo in adolescenza, ma è destinata a rimanere, nell'età matura, come attitudine esperienziale positiva, se coscientemente coltivata.

### **2.3.3 Una voce narra**

Legato naturalmente al processo immedesimativo è il bisogno e la ricerca di storie. Si precisa subito che le storie non sono l'unico canale per cui si realizza l'immedesimazione, ma, per allievi di gradi scolastici inferiori, la "storia", come nucleo costitutivo del testo, scritto, visto o parlato, diventa, senz'altro, veicolo essenziale per favorire il processo immedesimativo. Non per nulla la "Storia" è una forma di elaborazione narrativa della realtà che viene definita dallo psicologo americano, J. Bruner, come la modalità istintiva con cui, in una sorta di paradigma ludico, l'uomo comincia a confrontarsi con il reale nel tentativo di spiegarlo e dominarlo<sup>70</sup>. La tensione ad una dimensione narrativa della realtà è un'esigenza primaria che si manifesta fin dai primissimi anni dell'infanzia. E la dimensione narrativa della realtà, altro non è, se non la "storia".

In questo senso, il primo strumento di confronto con un'interpretazione narrata del reale è la voce calda della mamma. L'abbiamo vista tutti, questa donna, seduta ai bordi del letto, intenta a ricordare o leggere semplici intrecci narrativi, cercando di saltare qua e là qualche passaggio per abbreviare il rito e tornare ai lavori domestici. L'abbiamo vista

---

<sup>70</sup> Si veda a questo proposito J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, pp. 145-164

tutti, questa figura amata, mentre veniva richiamata dalla vigile attenzione del bambino che non voleva saltare delle parti, perché la storia la conosceva bene, lui, e sapeva che, in quel momento, il coniglio, l'orsetto o la gallina facevano quelle determinate azioni. I bambini, infatti, le ricordano bene, le storie, e amano sentire sempre le stesse dal momento che riescono a gestirne meglio bene la dimensione emozionale. La voce, insomma, di questa donna, ha confortato e continua a confortare, tranquillizzare, e, grazie alla cucitura del senso del testo tramite la voce testo fa vivere al bambino sensazioni piacevoli. Questa stessa voce, in virtù del vincolo e del rapporto affettivo tra le labbra di chi parla e le orecchie di chi ascolta, è il primo legame con il bisogno di storie.

In un testo del noto storico J. P. Vernant intitolato "*L'universo, gli dei, gli uomini*", si legge questo emblematico e interessante *incipit*:

"*C'era una volta...* era il titolo che volevo dare a questo libro. Poi ho scelto di sostituirla con uno più esplicito. Eppure qui alle soglie del testo, non posso fare a meno di evocare il ricordo di cui il primo titolo era l'eco e che sta all'origine dei racconti che seguiranno. Un quarto di secolo fa, quando mio nipote era piccolo e trascorreva le sue vacanze con mia moglie e con me, si era stabilita fra noi una regola tanto tassativa quanto il lavarsi ed il mangiare. Ogni sera, all'ora in cui Julien andava a dormire, lo sentivo chiamarmi dalla sua camera, spesso con una certa impazienza: - Jipè, la storia, la storia! - andavo a sedermi vicino a lui e gli raccontavo una leggenda greca. Attingevo senza troppa fatica dal repertorio di miti che passavo il mio tempo ad analizzare, spulciare, comparare, interpretare nel tentativo di comprenderli, ma anche a Julien trasmettevo altrimenti, senza riflettere, spontaneamente, come una fiaba, senz'altro pensiero ch'eguire il corso della mia narrazione, dall'inizio alla fine, dipanando il filo del racconto

nella sua tensione drammatica: c'era una volta... Julien, a udire queste parole, si mostrava felice. E lo ero anch'io"<sup>71</sup>.

Sebbene si tratti di un illustre studioso, è interessante notare come la prospettiva che egli ritiene opportuno adottare è quella di un nonno che, grazie alla voce, comunica una storia al proprio nipote. Sono due gli aspetti interessanti di questa introduzione: da un lato, l'intimità suggerita dal rapporto familiare e amicale tra adulto e bambino, dall'altro la tensione spasmodica del bambino che chiede di poter ascoltare la storia. Qui la materia immedesimativa è tratta dal mito greco che, sorprendentemente, rinnova il suo miracolo non solo con i bambini, ma anche con i preadolescenti. Se si riflettesse con coscienza e senza stolidi presupposti ideologici e si verificasse la presa e l'interesse che suscitano ancora oggi le vicende dell'epica omerica, se realmente si capisse che, molto più di altri testi recenti, questi ultimi comunicano e trasmettono un gusto ed una passione reali verso la lettura, allora, forse, non si tenterebbe di eliminarli *de facto* dal curriculum scolastico, bollandoli come esempi di scuola elitaria. Ma, certo, non è questa la sede per sostenere discorsi di tal genere. A noi qui, ora, basta dire che il piacere connesso al momento della lettura svolta da un adulto, non si perde con l'aumentare dell'età ed è rinnovabile e da rinnovare anche in cicli scolastici successivi. Se, infatti "narrare costituisce una facoltà antropologica primaria, al punto che non esiste cultura che non abbia affidato a forme narrative ( le antiche tradizioni, il mito )il deposito di una memoria

---

<sup>71</sup> J. P. Vernant, *L'universo, gli dei, gli uomini*, Einaudi, Torino, 1999, p. 3

*comune*"<sup>72</sup>, tale pratica procede e rimane fondamentale per tutto il corso della vita anche se, indubbiamente, poi finisce per colorarsi di ulteriori sfumature e competenze. Il bisogno di storie e la necessità dell'immedesimazione non muoiono, non sono condizionate da fattori sociali, anagrafici o di genere. Per queste ragioni, è inevitabile stupirsi del fatto che, da un certo punto in poi, a scuola, la lettura ad alta voce, viene sospesa così come vengono sospesi momenti di lettura cosiddetta *gratuita*, in cui, cioè, l'unico compito è quello di dedicarsi al testo e alla storia. Tale affermazione viene motivata dal fatto che, una volta compiuta una certa età, giunge parallelamente il momento di cominciare a leggere e analizzare il testo esclusivamente da soli. È evidente che questo momento di verifica personale deve esserci, ma è altrettanto evidente che non si può fare riferimento ai propri alunni servendosi di tabelle di crescita e schemi psicologici. Se l'insegnante, in quanto professionista, verifica che, in classe, l'approccio alla lettura è sentito generalmente come opprimente ed imposto, e che non c'è gusto e passione per essa, egli deve investire molte risorse nel raggiungere questo obiettivo. È vero che i tempi scolastici sono impietosi e che le cose da fare sono tante, ma, poiché, come si cercherà di mostrare più avanti, recuperare l'importanza della promozione del leggere è uno fra i compiti prioritari della scuola, diventa necessario strutturare dei momenti didattici in cui il libro sia protagonista e in cui si riacquisti l'importanza del processo immedesimativo. Il momento della lettura in classe, come primo approccio al testo, va preservato in quanto passaggio

---

<sup>72</sup> L. Chines, C. Varotti, *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma, 2002, p. 74

focale per favorire nei propri allievi il desiderio di accostarsi personalmente al testo. In questa fase, è bene che l'insegnante mostri la sua passione verso la lettura; il suo metodo e il suo approccio al libro diventano provocazione e stimolo per lo studente, affinché egli possa trovare il proprio personale rapporto con il testo scritto. L'insegnante, spesso, sciupa questo delicatissimo momento iniziale, perché crede di dover aiutare la pagina con "effetti speciali", con sovrastrutture che finiscono per definire implicitamente il libro, incapace, così com'è, di comunicare ed arrivare agli alunni. Invece, in questa fase, l'unico protagonista deve essere l'autore del testo che riesce a parlare agli allievi servendosi della voce dell'insegnante. Questo ruolo esalta professionalmente il docente, e non lo mortifica, giacché offre a lui, al pari dei suoi alunni, l'occasione di mettersi in ascolto e crescere, come persona e come ricercatore. Il leggere in classe è un'opportunità reale di crescita non solo per gli allievi, ma anche per il docente, che riconosce così l'aiuto che gli viene offerto dall'alunno. D'altra parte, a volte, può succedere che l'insegnante semini un terreno i cui frutti saranno raccolti solo in seguito, oppure che egli ottenga quanto si è proposto, con pochi alunni e non con la totalità della classe. Certamente, ciò è implicito nel mestiere del docente, tuttavia è compito dell'insegnante ricercatore<sup>73</sup>, in quanto professionista della didattica, perseguire tutte le strade che possano realizzare gli obiettivi prefissati per tutti gli alunni. Concludendo, si può affermare che la riflessione sulla lettura in classe non può prescindere dalla considerazione

---

<sup>73</sup> Sul concetto di insegnante ricercatore introdotto negli anni '70 da L. Stenhouse si veda V. Gherardi, *Insegnare nella scuola primaria*, Carocci, Roma 2000, pp. 19-20

dell'importanza di un approccio al testo che sia mediato inizialmente dalla voce dell'insegnante. Anche nella scuola secondaria di primo ciclo, infatti, questa fase didattica del racconto e dell'ascolto di un lettore è importante, non tanto per evitare agli allievi la fatica di mettere insieme da soli le frasi, quanto per rendere evidente un modello, un esempio di relazione che si può instaurare con il testo. In didattica della lettura, l'insegnante è tale nella misura in cui mostra se stesso in rapporto col libro. Ciò non sembra essere un tentativo di sgravare l'allievo da una fatica considerata eccessiva. Questo sarebbe sciocco, ma soprattutto inutile, per due motivi. Da un lato perché non è mai la facilitazione di un compito che attiva la motivazione, dall'altro perché non bisogna intendere la narrazione ascoltata e non agita in prima persona, come un esercizio leggero o, cosa ancor più grave, esclusivamente passivo. Il valore dell'ascolto risiede nel percepire un gusto ed una passione nell'esperienza di qualcun altro di cui si è sperimentata l'attenzione nei nostri confronti. L'ascolto consiste nell'accettare un dono che non si era chiesto e che, forse, non si pensava nemmeno di desiderare. Questo è ravvisabile, anche in ambito psicologico, nelle parole dello psicologo G. Petter:

Il fascino del sentir leggere o raccontare è poi legato anche al coinvolgimento emotivo e cognitivo che la vicenda ascoltata determina. Infatti l'affidarsi a chi racconta non è un atteggiamento interamente passivo: l'ascoltatore può, in misura varia, a seconda del contenuto di ciò che sente narrare e del modo in cui la narrazione ha luogo, partecipare sia emotivamente alle vicende che gli vengono presentate (identificandosi con certi personaggi condividendo le loro ansie), sia anche cognitivamente (anche nel tentare di anticipare con il pensiero lo

svolgimento degli eventi narrati o di dare una risposta a qualche problema dei protagonisti)"<sup>74</sup>.

#### **2.3.4 La peste del linguaggio<sup>75</sup>**

"*Ho perso le parole*" cantava qualche anno fa un cantante italiano. Credo che questo sia il rischio più grave connesso ad una saltuaria frequentazione del libro, in favore di un uso poco accorto del mezzo televisivo. I nostri ragazzi e bambini stanno effettivamente perdendo le parole o usano sempre le stesse, nonostante la gamma di sfumature che gli offre la lingua materna. La lettura ha semplicemente il compito di provare a ridargliele, affinché essi siano messi in grado di spiegarsi a se stessi, di interpretarsi, conoscersi e perchè il loro lessico non sia sempre l'abitino sdrucito del lavoro impiegatizio, ma il vestito bello della festa e del week-end.

Il sapere interpretare se stessi, esplicitando adeguatamente il proprio Sé, è fondamentale, dà la possibilità di affrontare più coscientemente le situazioni, permette di avere una visione più critica della realtà. Un rapporto reiterato coi libri e con il leggere può aiutare in questo senso la didattica, mentre certa Tv, purtroppo, per la convenzionalità delle tematiche e delle rappresentazioni, non sempre dà questa possibilità. C'è il rischio quindi che la televisione, come unico mezzo, porti ad un'uniformità di giudizio, a quella omologazione che tanto Pasolini paventava, negli anni '60; i rischi connessi ad un procedimento sociale di questo tipo consistono nel

---

<sup>74</sup> G. Petter, *Ragionare e narrare*, La Nuova Italia, Firenze, 2002, p. 4

<sup>75</sup> I. Calvino, *Lezioni Americane*, Milano, Garzanti, 1988, p. 58



fatto che viene impedita nelle giovani generazioni una capacità di problematizzazione e di critica.

Come detto prima, i ragazzi amano le storie, semplicemente credono di non riuscire più a leggerle in prima persona: le vogliono ascoltare, le vogliono guardare, ascoltare e guardare contemporaneamente, ma paiono aver perso il gusto di metterle insieme per conto proprio. Eppure, come si cercherà di dimostrare, ridare loro questa possibilità e desiderio di farcela, è uno dei compiti principali dell'insegnante. L'assunto fondamentale da cui partire è il fatto che "leggere una storia è una delle avventure che fanno capire come il pensiero attraversa, coll'aiuto della lingua, la complessità del mondo".<sup>76</sup> Viviamo in una società pragmatica, imperniata sull'utile e sul "subito"<sup>77</sup>, che ama la concretezza del numero e sembra non dar peso alla levità della parola. La scuola è naturalmente immersa in questo flusso e anche i ragazzi, nonché i genitori, respirano questo clima. In questo contesto, il sostenere apertamente il predominio di altre discipline più economicamente redditizie dell'educazione alla lettura, è avvertito come *unpolitically correct*, anche se, realisticamente molti ritengono il tempo dedicato ai libri come implicitamente inutile. Poiché allora risulta assodato che la consuetudine con il testo scritto diventa, per i ragazzi e per molti genitori, difficoltosa perché

---

<sup>76</sup> F. Frasnedi, "Vedere la scrittura": il racconto, in M. L. Altieri Biagi (a cura di), *Come leggere un testo*, cit., pp. 75-100

<sup>77</sup> Si confronti quanto detto con la citazione particolarmente interessante di Nietzsche valide anche per noi, seppur riferite ad una società passata: "...L'individuo tiene troppo strettamente conto della sua breve vita e non accoglie gli impulsi più forti a costruire istituzioni durevoli, progettate per i secoli; vuole essere egli stesso a cogliere il frutto dell'albero che pianta e perciò non ama più piantare quegli alberi che richiedono una cura regolare e secolare e che sono destinati a far ombra a lunghe teorie di generazioni " estratto da *Umano troppo umano*, in P. Bevilacqua, "Sull'utilità della storia", Roma, Donzelli, 1997

economicamente improduttiva, è evidente che le motivazioni che spingono gli insegnanti a insistere nel promuovere la lettura, devono essere ancora più forti e convincenti. Occorre, però, che il tentativo per spronare all'esercizio del leggere, sia supportato da ragioni assolutamente adeguate.

Perché insistere nel proporre la lettura? Che cosa offre realisticamente l'esercizio del leggere rispetto alla fruizione di altri *media*? Perché insistere, da parte di insegnanti, educatori e operatori culturali, con tenacia e ostinazione sempre maggiori, per sostenere un'attività, come la lettura, che versa, a volte, ma non sempre, in condizioni gravi?

Innanzitutto diciamo che *"il Racconto di un'opera letteraria non può prescindere dall'uso delle tecniche specifiche della narrazione, attraverso la parola"*<sup>78</sup>. Una parola, aggiungiamo noi, che non è ascoltata né vista, ma, *in primis*, letta.

Cosa significa ciò? Significa che la narrazione e le storie prendono forma, in un testo scritto, grazie ad un procedimento, la lettura, che, personale o condiviso che sia, consiste nel dare rilievo precipuo alla parola, rendendola veicolo privilegiato per la costruzione di immagini e per l'immedesimazione. La parola, sia essa precisa come in un testo realistico sia essa vaga e suggestiva come in un testo poetico, è il canale fondamentale per un arricchimento dell'immaginario che completa, integra e apre al reale.

Ecco che, usando una metafora, potremmo definire la lettura come aggettivo e la realtà come sostantivo. L'aggettivo, pur accessorio, è ciò che permette di declinare le immagini infondendo loro un statuto

---

<sup>78</sup> L. Chines-C. Varotti, *Che cos'è un testo letterario*, cit., p. 77

identificativo che associa l'intenzione dell'autore e la personalità del lettore; l'aggettivo è quella pennellata di colore che rende icastica la realtà. Tale ricchezza descrittiva è offerta alla lettura proprio dalle parole, che sono gli strumenti specifici che il testo scritto usa per connotare il reale. Esse favoriscono la precisione del linguaggio tecnico nonché l'indefinitezza propria del discorso poetico. Il contatto col testo scritto è l'unico che permette il passaggio dalla competenza passiva a quella attiva, almeno per quanto riguarda il bagaglio lessicale.

Il linguaggio televisivo, ma anche quello cinematografico, pur servendosi di parole, non dà ad esse quella fissità e quell'icasticità che offre un testo scritto perché, nel multicode visivo la parola non è isolata, ma compone una visione sintetica con l'immagine. Il lessico, spesso, anche se non sempre, risulta essere povero di aggettivi e sfumature lessicali. La lettura predispone invece un lavoro sicuramente più lento, ma che, per la sua peculiarità di essere *labor limae* sulla realtà, sponsorizza un predominio dell'aggettivo sul sostantivo, del connotativo sul denotativo.

Un reiterato e unico utilizzo del mezzo televisivo porta, da una parte, ad una perdita progressiva della capacità di costruzione personale delle immagini e ad una difficoltà sempre maggiore, da parte degli allievi, nell'impegnarsi a mettere insieme da soli, riga per riga, le storie, dall'altra, esiste il concreto pericolo di un passaggio dal *tòpos* allo "*stereotòpos*", alla banalizzazione e tipizzazione delle esperienze, il rischio che "*vuvuvu mi piaci tu*", diventi l'esempio più fulgido di rima. Questo non è pensabile, sarebbe come ridurre il diritto civile ad una puntata di Forum. Lavorare sul piacere di leggere,

oggi, poiché l'aspetto omologativo ha coinvolto l'espressività di ognuno di noi, significa strutturare percorsi per riorffrire ai giovani le parole. Ogni uomo, infatti, indipendentemente da condizioni lavorative ed economiche, ha bisogno di un vocabolario ricco e ampio che declini l'esperienza secondo le varie sfaccettature con cui quotidianamente essa si manifesta: un vocabolario che qui definiremo "sentimentale". Un leggere che diventa leggersi.

Calvino, nelle famose Lezioni Americane diceva: "*L'unica cosa che [NdA. grazie alla letteratura] vorrei insegnare è un modo di guardare, cioè un modo di essere al mondo*". La lettura, come già la letteratura per Calvino, diviene la lente speciale attraverso cui osservare l'inesauribile superficie delle cose<sup>79</sup>.

Il continuo esercizio, nonchè una crescente confidenza con la pagina scritta offre la possibilità di imparare ad avere una visione problematizzante della realtà, mette in guardia da un ingenuo sciovinismo personale e culturale, aiuta anche a sfumare meglio la conoscenza del passato per dar conto del presente (si veda come ogni persona che abbia fatto e continui a fare esperienza di lettura giorno dopo giorno ha la possibilità di verificare i cambiamenti che, grazie ad essa, intervengono in lui), aiuta a verificare il "ringiovanimento del passato" per insegnare un modo di "*tradurre il passato, e a misurarsi col proprio tempo, colla propria identità, con l'altro che è l'altro, ma che parla in noi e per noi. Noi parliamo e ci conosciamo nella consapevolezza che vicende e parole altrui ci aiutano a trovare*"<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Cfr. M. Belpoliti, *L'occhio di Calvino*, Torino, Einaudi, 1996

<sup>80</sup> Cfr. F. Frasnedi, *Vedere la scrittura: il racconto* in M. L. Altieri Biagi, *Come si legge un testo letterario*, cit., p. 6

### 2.3.5 L'equivoco delle emozioni

La pratica del leggere è un atto, inevitabilmente ed inscindibilmente, destinato a vivere e a nutrirsi del piacere emozionale che coinvolge tutta la persona. La partecipazione estetica a cui porta la lettura agisce a tutti i livelli, comprendendo i diversi piani della sfera sensoriale e cognitiva. Il libro, scatola magica che contiene oggetti altrettanto magici, ossia le parole, ha una vita ed una consistenza fisica a cui il lettore si affeziona sentimentalmente. Colori, pagine, edizioni a cui si legano ricordi e sfumature carichi di significato, episodi e odori che si rincorrono e si richiamano, creando mondi mentali, impalpabili, eppure vivissimi.

Il supporto materiale che contiene le parole crea un legame, si fa anch'esso testo, legame col resto, con la vita che passa, fuori e dentro le pagine.

Anche nella lettura didattica deve poter essere rimarcato ciò. Il contatto, cognitivo e sensoriale con l'oggetto-libro, stimola la globalità della persona dell'allievo ad interagire con esso, nella pienezza del proprio vissuto mentale, psicologico e materiale. Nella sua già citata autobiografia, A. Camus descrive il proprio personale rapporto con i libri con queste parole: *"si nutriva[...]del dolce contatto con le pagine lisce e patinate di certi libri, dalle quali veniva anche un buon profumo di stampa e di colla"*.<sup>81</sup>

D'altro canto, però, è necessario che il rapporto con il libro non viva unicamente di questi aspetti, altrimenti si finisce per essere vittime di un'idea ormai stereotipata e consunta che, nata inizialmente dal *medium* televisivo, ha poi coinvolto anche ambienti

---

<sup>81</sup> A. Camus, *Il primo uomo*, Bompiani, Milano, 1994, p.122

che si occupano di didattica, secondo cui il leggere è finalizzato esclusivamente al provare delle emozioni. Mi sembra, invece, importante precisare che il fine della lettura non risiede unicamente nel provocare emozioni, altrimenti non si capirebbe perché tutta questa insistenza nel promuovere la lettura. Il provare emozioni non è lo specifico della lettura.

È evidente che queste ultime risultano essere importanti, sono il mezzo mediante il quale si realizza lo stadio iniziale del piacere, ma esse vanno lette e giudicate nel contesto scolastico, attuando una giusta mediazione tra livello emozionale e cognitivo.

Didatticamente, la motivazione alla lettura viene innescata dal piacere emozionale da cui, però, deve potersi generare conoscenza, capacità, da parte dell'allievo, di metariflettere su quelle stesse emozioni, perché altrimenti si creano solamente inganno, illusione e infine delusione.

Il lavoro a cui esse richiamano è una riflessione su ciò che hanno provocato; per questo, didatticamente, soprattutto in un contesto di scuola secondaria di primo grado, bisogna concentrarsi sul reperimento di strategie attive per favorire, da parte degli alunni, l'assunzione di posizioni critiche in merito alle emozioni che la lettura ha in loro suscitato. Se la scuola non trova metodologie per fare ciò, gli allievi non vengono messi in grado di analizzare criticamente le emozioni e li si getta in una situazione di analfabetismo sociale e relazionale. Non essendo in grado di assumere posizioni consapevoli nei confronti di quanto vivono e provano, sono persone che, in assenza di un'adeguata formazione, rischiano di divenire, in futuro, cittadini inconsapevoli, facili

prede di affabulazioni propagandistiche e demagogiche dei politicanti di turno o di pubblicitari astuti e facondi, nonchè di esperti imbonitori televisivi. Perciò, favorire il piacere del leggere non può essere disgiunto dall' "imparare" a leggere, ossia dal riuscire a capire i meccanismi insiti nel linguaggio, quegli strumenti di cui il mercato si serve per persuadere e convincere. Anche a questo fine, la lettura permette di capire il mondo e di interpretarne le dinamiche. Se la scuola non formasse in questo senso, non potrebbe assolutamente dire di avere raggiunto il proprio scopo di comunità educante, perché non avrebbe dato ad ogni ragazzo la capacità di affrontare, con mezzi adeguati ed in modo attivo, la realtà e la società. Non per nulla la lettura, come lavoro di analisi sulla parola ed il linguaggio, deve proprio essere lo strumento privilegiato per raggiungere una competenza fondamentale, ossia comprendere a fondo l'esplicito e l'implicito di ogni messaggio. Il riconoscimento da parte dell'allievo della propria accresciuta capacità di giudizio e di incisione sulla realtà, si trasforma in un ulteriore stimolo, dopo quello del piacere emozionale, verso il leggere.

Per gestire didatticamente questo versante dell'emozionalità, necessario, ma talora invasivo, occorre soffermarsi sui due momenti fondanti la lettura di un testo letterario, nel caso specifico, di tipo narrativo, per coglierne poi le rilevanze didattiche.

## 2.4 Comprensione e interpretazione

In questo paragrafo vedremo quali sono i due processi che intervengono nella lettura di un testo.

Ciò è necessario per capire come impostare didatticamente il lavoro. A questo livello si situa la comunicazione tra l'impianto disciplinare e quello generale della nostra proposta.

Quando si può dire che un allievo ha compreso, quando ha interpretato? E come ciò si verifica? Come posso lavorare didatticamente perché questo sia innescato, stimolato e sostenuto? Come la metodologia del *role playing* può risultare, generalmente e disciplinarmente, utile a questo scopo? Quali caratteristiche costitutive del *role playing* si legano a questo fine?

Questi sono gli interrogativi a cui cercheremo di rispondere.

### 2.4.1 Comprensione

Chiariamo subito la differenza tra la nozione di comprensione e quella di interpretazione; nella comprensione, il lettore, quindi anche un ipotetico allievo, attua delle operazioni mentali tali per cui le informazioni linguistiche si trasformano in strutture di significato, mentre, nell'interpretazione, il discorso si situa ad un livello più profondo coinvolgendo la sfera emotiva ed affettiva della percezione dell'esperienza di lettura e arrivando ad una personalizzazione della stessa. Se con la comprensione si arriva al significato, ciò su cui investe l'interpretazione è l'elaborazione o meglio costruzione del senso.



Quindi, se la comprensione è un procedimento più oggettivo, perché comunque un certo grado di soggettività rimane anche nella sfera della comprensione, l'interpretazione si gioca, seppur, come vedremo, entro certi limiti, sul piano della specificità individuale.

Il processo del comprendere si svolge a più livelli: il primo riguarda l'analisi di superficie in cui vengono elaborate singole parole o frasi del testo; il secondo livello si riferisce alla coerenza locale, risultato della costruzione del significato di brevi sequenze frasali. Il livello più profondo è relativo alla coerenza globale e consiste nella costruzione della rappresentazione semantica con cui si ricava e si conserva il significato generale del testo<sup>82</sup>.

Il processo di comprensione arriva con buona approssimazione ad un significato condiviso, a livello letterale, da tutti.

Per comprendere, non sono sufficienti solo le abilità linguistiche, ma hanno anche grande importanza gli *schemi*, ossia l'organizzazione secondo cui si immagazzinano in memoria le conoscenze. Gli schemi corrispondono sostanzialmente alle conoscenze di base e sono importanti soprattutto per la selezione delle informazioni principali.

Un particolare tipo di schema è lo *script*, ossia schemi della memoria autobiografica in cui le informazioni sono organizzate in relazioni spazio-temporali.

Schemi e *script* sono alla base delle inferenze, ossia dei ragionamenti che partano dai dati del testo, che

---

<sup>82</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo*, Carocci, Roma 2006, p. 100

fungono da indizi, per fare deduzioni pertinenti alla situazione e tra loro congruenti.

È chiaro, quindi, che, perché ciò si realizzi, l'attenzione a quanto detto dal testo deve metodologicamente precedere la libera interpretazione.

Vladimir Nabokov dichiarava nelle sue scintillanti *Lezioni di letteratura* che un buon lettore "è una combinazione tra il temperamento artistico e quello scientifico" e che egli deve sapere unire in sé "la passione di un artista" e "la pazienza di uno scienziato".<sup>83</sup>

Se non c'è questo lavoro di osservazione, si rischia di far dire al testo ciò che in realtà abbiamo detto noi. Prima il testo, poi la testa!

Il processo di comprensione si differenzia per tempi, ritmi e modalità da soggetto a soggetto, ma alla fine ricompone le differenze in un'unitarietà. Vediamo come questo aspetto cambia passando al livello dell'interpretazione.

#### **2.4.2 Interpretazione**

L'opera letteraria, però, come detto prima, non si gioca su un piano appena referenziale, bensì su un piano comunicativo di più ampio respiro. Nella differenza tra questi due termini si situa il carattere peculiare della situazione vita e di contesto cognitivo ed emozionale di colui che fa esperienza del testo, a qualunque livello formativo, culturale cognitivo esso si trovi.

Si potrebbe dire che nell'attività critica di approccio al testo, sono tre le fasi da rispettare:

---

<sup>83</sup> E. Raimondi, *Un'etica del lettore*, cit., p. 29

- il momento della comprensione letterale del testo
- il momento dell'analisi della struttura e della tessitura del testo
- il momento dell'interpretazione, cioè il paragone tra la polisemia, l'ambiguità e lo scarto linguistico del testo e l'individualità del singolo lettore

Nell'interpretazione vi è un continuo rimando tra testo e realtà mediato dalla presenza ineludibile del lettore, punto di scambio tra i due. Come dice C. Segre:

I due movimenti, centrifugo, verso la realtà, e centripeto, entro la sfera del testo, mirano a integrarsi. La pluralità di significati racchiusa nel testo è una risposta all'incapacità di dire, esplicitamente, tutto, di cogliere con la parola ogni segreto.<sup>84</sup>

Il testo letterario è un testo dove le parole trattengono sempre qualcosa del loro ultimo segreto, dove si capisce che rimane un elemento ineffabile che non giunge mai ad una totale esprimibilità. Tuttavia, poiché *l'ineffabile non può essere detto, ma se ne può comunicare la presenza*<sup>85</sup>, l'interpretazione lavora propria sullo scarto tra il dicibile e il percepibile. La lettura è un'azione complessa, in quanto insieme di processi e funzioni psichiche, che solo convenzionalmente, possono essere spiegate in un ordine sequenziale logico, ma nella realtà avvengono simultaneamente. La lettura, inoltre, in cui confluiscono contemporaneamente il livello cognitivo e sensoriale, in cui convivono un piano oggettivo ed un piano soggettivo della fruizione.

---

<sup>84</sup> C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, cit., p.167

<sup>85</sup> Ivi, p.167

Questo piano soggettivo è ciò che si attiva nell'interpretazione, tanto che è stato detto da alcuni studiosi che il lettore collabora con l'autore alla scrittura del testo.

La peculiarità della narrazione è proprio nella non univocità della sua interpretazione, che nasce dall'incontro tra l'autore del testo e l'individualità del lettore. Tanto che a volte nascono affinità elettive con alcuni autori e non con altri. Questo è ciò che fa dire al protagonista de *Il giovane Holden* di J. Salinger *"Quelli che mi lasciano proprio senza fiato sono i libri in cui alla fine vorresti che l'autore fosse un tuo amico per poterlo chiamare al telefono ogni volta che vuoi"*.

Nell'interpretazione esiste una sorta di paradosso: il lettore, anche se, mentre legge, accetta di dimenticarsi un po' di se stesso, è sempre attivo nell'esercizio di lettura ed è portato a riconoscere, in quello che legge, proprio aspetti del sé.

Allora è evidente che la fruizione della narrativa implica molto più che organizzare le informazioni del testo in una struttura di significato: implica un processo costruttivo, una proiezione nel racconto dei propri significati.<sup>86</sup>

Quando, però, - è necessario chiedersi - tale impostazione interpretativa corre il rischio dare adito alla produzione di un senso arbitrario e talmente sganciato dal testo, da risultare immotivato? Ciò che sostiene e motiva l'interpretazione deve essere motivato all'interno del sistema di significati costituito dalla lingua e dalla cultura di riferimento. È il ritorno al testo che favorisce il controllo e la discussione, producendo un ragionamento

---

<sup>86</sup> M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, cit., p. 81

esteriorizzato, è il terreno di confronto tra le diverse interpretazioni.

Vediamo ora quali implicazioni hanno, nella didattica della lettura, queste considerazioni.

### **2.4.3 Implicazioni didattiche**

Come detto sopra, parlando di adolescenza, la fruizione della narrativa letteraria può svolgere una funzione molto importante per la crescita della persona, perché apre la riflessione della persona stessa ad aspetti nuovi della propria personalità oppure alla riconsiderazione di aspetti già conosciuti, ma poco indagati. Per il tramite dell'esperienza estetica e del piacere provato durante la lettura, l'adolescente ha lo spunto e lo stimolo di esplorare se stesso e vagliare le proprie credenze sulla realtà.

Perché questo avvenga, però anche la didattica deve concentrarsi su tutti gli aspetti della lettura, dando particolare rilievo al processo di interpretazione da parte dell'allievo chiedendogli di paragonarsi seriamente con quanto letto.

Soprattutto nell'impostazione cognitivista, la tecnica di analisi di un testo, anche letterario, si concentrava su alcuni passaggi fondamentali che permettevano di ricavarne, sulla base di indizi e deduzioni logiche, un significato, tendenzialmente unitario ed oggettivo. Tramite l'esame e lo smontaggio dei congegni narrativi o descrittivi che lo componevano, si riduceva il testo ad una serie di brandelli, assolutamente chiari nella loro singola referenzialità, ma sfuggenti in vista della ricomposizione del senso generale.

Secondo questa impostazione

[...] il testo è inteso come il depositario del significato dell'autore e il lettore lo deve ricavare mediante un percorso ragionato.<sup>87</sup>

Tuttavia, impostazioni più recenti di ricerca di analisi testuale vedono questi processi come strumenti parziali nel rendere la pienezza del senso del testo. Didatticamente, inoltre, concepire l'analisi in questo modo produce il grosso rischio di considerare l'attività di lettura alla stregua della risoluzione meccanica di un esercizio e non provocare il coinvolgimento attivo dell'allievo, non spronandolo all'esercizio di attivazione della capacità critica. È come, in sostanza, se la didattica si fermasse al livello della comprensione. È chiaro che la scuola deve consegnare strumenti affinché l'alunno si sperimenti, con cognizione, in entrambe queste due attività. Infatti

una qualsiasi comunicazione richiede l'incontro di due competenze, quella del mittente e quella del destinatario [...]. La lingua della letteratura è un codice particolarmente complesso in cui si incrociano fattori molteplici: fonologici, metrici, retorici, tematici; come l'autore costruisce il suo messaggio utilizzando tale codice, così il lettore è chiamato a possedere delle competenze che gli consentano di cogliere il valore comunicativo di quel codice complesso."<sup>88</sup>

L'allievo in quanto lettore deve essere messo in grado di comprendere e stimolato ad interpretare, essendo conscio della differenza tra significato e senso. L'allievo è in grado di compiere il passaggio dal significato al senso. In alcuni casi lo fa

---

<sup>87</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo*, Carocci, Roma 2006

<sup>88</sup> L. Chines, C. Varotti, cit., Roma, Carocci, 2002, p. 15

istintivamente. In tutti i casi tuttavia deve essere consapevole della polisemia e dell'ambiguità del testo letterario. Infatti,

Il testo è dunque tanto più ricco di comunicazione non referenziale quanto più l'emittente è consapevole dei limiti della comprensione, degli ostacoli dell'espressione diretta.<sup>89</sup>

Naturalmente, bisogna precisare, come avremo modo di fare più volte in seguito, che non c'è una sequenzialità logica tra la fase di comprensione e quella di interpretazione. Esse avvengono insieme in un legame difficilmente districabile. Tuttavia, in situazione didattica e tanto più con lettori ancora non del tutto esperti, è necessario comunicare l'imprescindibilità di un atteggiamento ispettivo nei confronti del testo. Infatti, mentre il lettore esperto sa cambiare la propria comprensione alla luce di indizi che non confermano l'ipotesi iniziale, il lettore inesperto tende ad *adattare il testo a se stesso*<sup>90</sup>. Per invitare i miei alunni a metariflettere sul loro modo di applicarsi ai testi, mi è capitato di paragonarli simpaticamente a quei bambini molto piccoli che dovendo associare, in un gioco di incastri, le diverse formine agli incastri corrispondenti, tentano, non riuscendo nell'intento, di incastrare la formina a cuore nell'incastro quadrato, spingendo con forza pur di non rimettere in discussione la scelta iniziale.

Le modalità didattiche più comunemente usate nell'analisi dei testi letterari, fermano l'esercizio critico dello studente al livello della comprensione,

---

<sup>89</sup> C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1999, p. 167

<sup>90</sup> L. Cisotto, *Didattica del testo*, cit., p. 113

come accade con la pratica della compilazione della scheda-libro, un dispositivo didattico che chiede all'allievo il riempimento talora meccanico di una griglia preventivamente congegnata; tale pratica spesso produce un sapere freddo, un surgelato che non rende esperienziale la lettura, ma solo compito. Ci sembra che didatticamente, nella lettura, in quanto attività veramente formativa, l'allievo debba essere chiamato ad un confronto attivo, quasi "traumatico" con il testo.

Alla luce del fatto che *non esiste fruizione neutra della letteratura, ammesso che esista la fruizione neutra di qualcosa*<sup>91</sup>, la lettura o è esperienza che lascia il segno o non è lettura.

Da qui deriva la grande educatività della lettura e dell'incontro con il testo letterario, perchè

la fruizione della narrativa implica una ricapitolazione degli aspetti del Sé significativi, [...] consentendo [alla persona] di esplorare se stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà<sup>92</sup>.

La metodologia didattica di cui tratteremo vorrebbe proporsi in questo senso. Vediamo come.

## **2.5 *Mimicry*: ludico e testualità**

La metodologia del *role playing* è una strategia didattica a cui riteniamo dare credito di affidabilità nell'analisi di testi letterari; tale attività ci pare interessante, come avremo modo di spiegare più

---

<sup>91</sup> M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, cit., p. 75

<sup>92</sup> Ivi, p.81



dettagliatamente nel prossimo capitolo, per due motivi: da un lato, per riuscire a tenere insieme il livello di comprensione e quello di interpretazione senza cadere né in un vuoto tecnicismo né in un incontrollato sfogo di emozionalità scarsamente riflessa, dall'altro per offrire all'attenzione degli allievi una modalità di lezione attiva e coinvolgente, impegnativa, ma motivante.

E' interessante notare come questa strategia didattica facendo riferimento allo schema, elaborato nel 1967 dal sociologo francese Roger Caillois, che raggruppa i giochi sulla base delle spinte che portano al gioco, il *role playing* deve essere inserito nella categoria di giochi a cui l'individuo è spinto per il bisogno di simulacro, ossia la spinta ludica che porta alla finzione e alla rappresentazione della realtà.

Alla luce di ciò possiamo dire che c'è un'affinità costitutiva e - oserei dire - epistemologica tra l'azione ludica di *mimicry* e la letterarietà, in tutte le sue forme, narrative o descrittive, poetiche o prosastiche.

Dice infatti J. Huizinga, il più importante studioso del ludico e delle sue forme:

Il gioco è un'azione che si svolge entro certi limiti di luogo, di tempo e di senso, in un ordine visibile, secondo regole liberamente accettate, e fuori della sfera dell'utilità o delle necessità materiali. Lo stato d'animo del gioco comporta astrazione dal "consueto" ed estasi, ed è sacro, o puramente allegro in rapporto al tono sacro o ricreativo del gioco. L'atto è accompagnato da sentimenti di elevazione e tensione, e comporta letizia e distensione. Ci sembra innegabile che a questa stessa sfera del gioco appartengano come per natura anche tutte le attività della creazione poetica: la divisione simmetrica o ritmica del

discorso parlato,[...] l'adombramento del significato proprio, l'abile costruzione della frase<sup>93</sup>.

Huizinga, in questo caso, parla di linguaggio poetico, ma ci sembra che, con il termine *poetico*, si possa intendere non tanto un genere letterario, quanto un uso della lingua e un modo di guardare la realtà, reperibile nell'idea più generale di letterarietà, piuttosto che nelle singole composizioni liriche. Quanto detto da Huizinga ci sembra possa valere in generale per la narrativa. Infatti l'ambiguità simbolica e l'indeterminatezza che ritroviamo nella letteratura, sia in certe situazioni tematiche sia in un certo modo di usare la lingua, si ripresentano con caratteristiche simili in alcune esperienze ludiche, quali per esempio, la capacità rappresentativa che hanno determinate performance di gioco simbolico svolte da bambini della scuola dell'infanzia.

Altre affinità costitutive tra simulacro e letterarietà sono reperibili nel racconto.

Si pensi ai giochi di fantasia<sup>94</sup> in cui i bambini inscenano *plots* narrativi che richiedono la partecipazione dei compagni alla scena. In entrambi gioca un ruolo fondamentale il bisogno di immedesimazione, la cui importanza è stata più volte ribadita all'interno del presente capitolo.

Anche l'atto della lettura, pur non considerabile come un'esperienza ludica *tout court*, visto l'impegno e la fatica dell'attività di comprensione ed interpretazione da parte di lettori ancora non esperti, presenta, comunque, caratteristiche che la assimilano ad un atto di *didattica disciplinare*.

---

<sup>93</sup> J. Huizinga, *Homo ludens*, cit., p. 155

<sup>94</sup> Sulla differenza tra gioco simbolico e gioco di fantasia si veda E. Baumgartner, *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma 2000

Infatti, la lettura può essere paragonata ad una *performance* che

accosta il ruolo del lettore a quello dell'attore che si cala nei panni del personaggio e lo ricrea, gli dà sostanza e vita; in questa metafora [...] il lettore rinuncia a qualcosa di sé, per acquisire i pensieri e gli stati psicologici dei personaggi<sup>95</sup>.

Ecco che didatticamente diventa interessante puntare sul fatto che, nella narrazione, così come nel gioco, ci si perde e ci si dimentica temporaneamente di noi stessi, ma che anche ci si ritrova. Il lettore e il giocatore, di qualunque età, leggono e giocano sempre in consonanza con le peculiarità caratteriali e culturali che esprimono, portando in queste attività i propri personali punti di vista sulla realtà.

### **2.5.1 Role playing: immedesimazione, decentramento, paragone**

Come nel gioco simbolico il bambino cerca di addomesticare la realtà rappresentandola in un contesto protetto, così il *role playing* permette di ricapitolare quanto capito del testo e di avviarne l'interpretazione. Non per nulla il punto essenziale della metodologia ludiforme è quello di mettere in scena delle situazioni all'interno delle quali si muovono dei personaggi. L'interpretazione scenica filtra quella del testo; tale azione assumerà, inizialmente, il pensiero e le sfumature dell'allievo chiamato a ricoprire il ruolo, ma lascerà spazio, in un secondo momento, all'interazione, tra i diversi punti di vista.

---

<sup>95</sup> M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, cit., p. 77

Nel *role playing* l'allievo è chiamato, in sintesi, a compiere i medesimi passi della lettura trovandosi necessariamente a trasmettere, coi gesti e le parole, cosa ha compreso e come; in questo tentativo di trasmissione si troverà a sottolineare dettagli che lo hanno interessato o colpito, o che comunque gli sono rimasti in mente. Tali sfumature risultano essere indicative del modo con cui egli ha accolto e recepito il testo.

Alla fase di immedesimazione, vista come la definitiva accettazione ad incontrare l'altro, è legato l'atto del decentramento, condizione necessaria a uscire dai confini e dalle consuetudini del proprio modo di vedere le cose. Tuttavia il soggetto coinvolto in questo sforzo immedesimativo, pur cercando di assumere compiutamente il punto di vista del ruolo a lui assegnato, deve sempre fare i conti con le modalità e le specificità con cui ha recepito il brano di partenza. È la fase iniziale dell'atto interpretativo. Eppure, se ci si fermasse a questo punto, non si potrebbe realmente dire di aver compiuto un passo di conoscenza. L'immedesimazione e il decentramento sono fasi propedeutiche a quella del paragone; in tale momento, emerge per il lettore/attore la possibilità di riflettere sulla rappresentazione attuata e il testo dato come base di partenza. In questo confronto si situa un dialogo immaginario tra testo e lettore al fine di attuare una negoziazione di significato che è il nucleo fondante dell'azione ermeneutica di indagine sul testo.

Ecco perché, come vedremo più dettagliatamente nel prossimo capitolo, il *role playing* può essere una metodologia adeguata per innescare e sostenere, in un setting scolastico, il processo interpretativo di un testo letterario, quello che dall'immedesimazione e

dal decentramento porta al paragone tra il proprio sé e l'alterità costituita dal testo. Educativamente quest'operazione è interessante, in particolar modo in una didattica rivolta ad adolescenti, perché invita implicitamente al tentativo di un riconoscimento di sé e dell'altro, vera apertura al cambiamento.

### III

## LA METODOLOGIA DEL *ROLE PLAYING* e L'INTERPRETAZIONE TESTUALE

Richiamando quanto detto nel secondo capitolo sui legami tra possibilità ludiformi di apprendimento e l'interpretazione del testo, cercheremo di fornire un esempio di dispositivo didattico che ricavi il maggior utile da questo legame naturale.

Tale dispositivo, che appartiene alle metodologie ludiformi, è il *role playing*. Vedremo innanzitutto come esso funziona, poi ne proporrò un'utilizzazione didattica.

Struttureremo un percorso didattico in cui il *role playing* è spunto operativo per favorire e potenziare la capacità di analisi testuale in un classe di secondaria di primo grado, sfruttandone la tensione immedesimativa e legandola all'atto della lettura, come presupposto imprescindibile per la comprensione e l'interpretazione del testo.

### 3.1 La metodologia del *role playing*: fasi e contesti d'applicazione

Generalmente la metodologia<sup>96</sup> in questione, pur nascendo, come vedremo, in ambito psicanalitico, viene utilizzata nella formazione, in particolare degli adulti. La scuola, a parte alcuni settori, quali per

---

<sup>96</sup> Per precisione lessicale, si veda la definizione che è stata data nel primo capitolo del termine "metodologia" in ambito didattico.

esempio la didattica delle lingue straniere, conosce poco questa pratica.

In modo generale, possiamo dire che il *role playing* è una strategia basata sulla ricostruzione di una situazione reale (drammatizzazione) all'interno della quale gli allievi sono invitati a impersonare ruoli organizzativi o sociali per sviluppare competenze di tipo relazionale o capacità decisionali.<sup>97</sup>

Tuttavia esistono possibili varianti di questa strategia, applicabili nell'ambito scolastico legati alle discipline, oppure nella pedagogia dell'animazione, il cui nucleo formativo non consiste nell'apprendimento di ruoli sociali, bensì nell'approfondimento e nella rielaborazione personale di altri contenuti, legati alle varie discipline di studio. Esempi di *role playing* di questo tipo sono suggeriti da S. Capranico, in un testo fondamentale per introdursi alla *pratica del role playing*.

Esempi di possibili *role playing* utili all'animazione pedagogica potrebbero essere i seguenti:

- una fiaba viene rappresentata dagli scolari, così com'è o cambiandone la conclusione, comunque senza avere un copione scritto e definitivo, ma con l'ausilio del testo di riferimento, a mò di canovaccio.
- rappresentare oggetti parlanti: una bambola, un libro etc.
- far parlare un monumento storico , un edificio della città, una piazza etc.
- interpretare personaggi storici: Giulio Cesare, Carlo Magno, una seduta del Congresso di Vienna etc.
- interpretare personaggi dei fumetti o letterari etc.<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica*, Carocci, Roma 2007, p. 212

<sup>98</sup> S. Capranico, *Role playing*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1997, p. 39

In nuce, l'elemento comune tra queste proposte e quelle fornite nell'ambito della formazione è la richiesta, fatta ai giocatori, di interpretare un ruolo, a partire da un canovaccio che indica il *plot* narrativo, ossia una struttura di massima dell'azione, non identificabile *tout court* in un copione.

La macrodifferenza tra il *role playing* in formazione o in ambito psicoterapeutico e quello usato a scuola è l'accelerazione posta, nel primo, sul pedale psicologico. A scuola lo scopo primario dell'operazione drammatica del *role playing* consiste nel raggiungimento dell'obiettivo che ci si è posti, non nella sperimentazione di ruoli sociali e nella gestione di relazioni; certo lo sviluppo di tali attitudini è insito strutturalmente in questo tipo di strategia ludiforme, ma a scuola non è l'obiettivo principale, soprattutto per le competenze del docente, che non è uno psicologo.

Prima di parlare di *role playing* bisogna chiarire bene a che cosa ci si riferisce.

### **3.1.1 Un problema di definizioni**

Parlando di *role playing* è necessario dare, fin da subito, precise definizioni, chiarendo bene a che cosa si intende con determinati termini piuttosto che con altri. In tale ambito, non c'è sempre uniformità di lessico e chi si avvicina per la prima volta a queste metodologie riscontra spesso difficoltà di terminologia legate essenzialmente a due considerazioni.

Primariamente bisogna precisare che l'ambito di cui andremo a parlare è relativamente nuovo per la



didattica italiana, in secondo luogo, occorre sottolineare che, poiché queste tecniche nascono nel mondo anglosassone, si pone un problema non trascurabile di traduzione. Infatti, il passaggio da una lingua ad un'altra implica una serie di difficoltà per cui talora è bene conservare il termine inglese, cercando di spiegare quali sono le specificità semantiche in esso presenti.

Parlando di terminologia, non si può prescindere da una veloce trattazione sui giochi di simulazione alla cui vasta categoria appartiene anche il *role playing*.

Secondo quanto dice colui che ha studiato maggiormente in Italia queste tecniche, S. Capranico, "*il role playing rientra nei metodi pedagogici attivi classificabili sotto il termine di simulazione*".<sup>99</sup>

Alla base di tutti i giochi di simulazione vi è indubbiamente l'idea che il ludico nasca da una rappresentazione, paradigmatica o meno, di alcuni aspetti o situazioni della realtà. I giochi di simulazione si propongono di riprodurre in situazione laboratoriale, meccanismi e dinamiche di ambiti diversi<sup>100</sup>. Essi nascono in campo bellico come sperimentazione di tattiche e strategie militari e assumono ben presto carattere didattico per la loro forza esemplificativa. Poi si estendono anche ad altri ambiti.

Che cosa sono allora i giochi di simulazione ?

"I giochi di simulazione ( in inglese *gaming simulation* ) si possono considerare i primi giochi a carattere didattico, tuttavia il loro utilizzo a scopo

---

<sup>99</sup> S. Capranico, *Role playing*, cit., p. IX

<sup>100</sup> Esistono giochi di simulazione che cercano di riprodurre meccanismi economici o militari, altre metodologie ludiche di questo tipo si occupano invece di simulare situazioni sociali, per insegnare comportamenti legati a determinate professioni (impiegati di uffici postali, di banche, di Usl)

d'apprendimento è successivo. In origine infatti "gioco di simulazione" indicava i giochi di simulazione bellica. Questo uso ha caratterizzato soprattutto il secolo scorso. Una seconda evoluzione è rappresentata dai business game , apparsi circa un secolo dopo. Infine a partire dagli anni Sessanta si sviluppano gli *urban games*. Il *wargame* (gioco di guerra) si sviluppa e si articola al suo interno, soprattutto a partire dalla seconda guerra mondiale, dando origine ai giochi d'ambiente e ai giochi di scenario che vengono sempre più gestiti dal computer. Dai *wargames* elettronici si sviluppano i sottoprodotti propriamente ludici ( *videogames*) e dai giochi d'ambiente nascono i *fantasy games*. Nascono in ambito militare e bellico nel secolo scorso".<sup>101</sup>

La simulazione si propone di miniaturizzare in un contesto protetto un'esperienza reale, sulla base di un modello che parte dalla realtà stessa.

Secondo le parole del più insigne studioso di simulazione in Italia, A. Cecchini: " *Un modello, molto genericamente, può essere definito come la rappresentazione di una situazione reale, tramite un insieme di dati ad essa analoghi*"<sup>102</sup>.

Nei giochi di simulazione è presente un modello che viene manipolato (*simulation*) dai giocatori "attraverso l'assunzione di ruoli (*role*) sottoposti a regole (*game*)"<sup>103</sup>.

Il riferimento ad un modello preciso può essere più o meno vincolante, ma è l'elemento fondante della *gaming simulation*.<sup>104</sup>

---

<sup>101</sup> Libera traduzione da: S. Bocock, O. Schil ( a cura di ), *Simulation Games in Learning*, London, 1968, Introduzione in: M. Morozzi, A. Valer, *L'economia giocata*, Emi, Bologna, 2001

<sup>102</sup> A. Cecchini, J.L. Taylor ( a cura di), *La simulazione giocata*, FrancoAngeli, Milano, 1987, p. 12

<sup>103</sup> AA.VV, *Giochi di simulazione*, LDC, Torino, 1990, p. 6

<sup>104</sup> M. Morozzi, A. Valer, Cit., Emi, Bologna, 2001, p. 23 "I giochi di simulazione sono particolari tipi di modelli. Essi partono da una base statica, ma si dinamizzano nel processo di gioco,

In questa perifrasi, la parola con cui si definisce l'elemento ludico è derivata dal lessema *game*.

A questo proposito è utile chiarire, fin da subito, la differenza che esiste, in inglese, tra il termine *play* e il termine *game* (la lingua italiana non presenta questa differenza).

"*Play* è un comportamento caratterizzato dall'interesse per le azioni in sé e per sé, nel quale il raggiungimento di un obiettivo è del tutto secondario, mentre i *games* si riconoscono per la presenza di *pattern* ripetibili e di risultati prevedibili. Secondo gli autori (Avedon e Sutton Smith) i *games* sono *play* che hanno finalità e norme precise. I *games* non solo si distinguerebbero dal *play* per la presenza di procedure convenzionali, ma anche per il fatto che propongono obiettivi da raggiungere."<sup>105</sup>

E' la stessa differenza che pone il filosofo francese Caillois tra *paidia*, la libera improvvisazione e *ludus*, la disciplina,<sup>106</sup> ossia tra le due modalità con cui gli uomini possono impostare i propri giochi che, per il filosofo, rispondono a quattro stimoli ben determinati: *agon*, la competizione, *alea*, la ricerca del caso, *didattica disciplinare*, il desiderio di simulazione, *ilinx*, la vertigine.

I giochi di simulazione vengono usati anche in didattica. Un bell'esempio di gioco di simulazione è contenuto nel testo *L'economia giocata. Giochi di simulazione per percorsi educativi verso una società sostenibile.* di M. Morozzi e A. Valer, edito da EMI. I due autori propongono un gioco in cui i partecipanti riproducono il funzionamento del mercato del caffè

---

*rappresentando una serie di relazioni in movimento[...I giocatori rappresentano solo una parte del modello."*

<sup>105</sup> A. Bondioli, *Gioco ed educazione*, cit., p. 31

<sup>106</sup> R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Nuovo Portico Bompiani, Milano, 1981, p. 29

mondiale. L'operazione è interessante, perché i giocatori hanno la possibilità di comprendere fattivamente come funzionano i meccanismi economici, trovandosi nella situazione, per esempio, dei produttori del Sud del Mondo.

All'interno della grande famiglia dei giochi di simulazione troviamo anche i giochi di ruolo, chiamati comunemente, sempre con termine inglese, *role playing*. Anche questi sono giochi che si propongono di rappresentare qualcosa, ma si distinguono da quelli di simulazione per il fatto che non si basano su un modello predeterminato, ma sull'interpretazione di ruoli, generalmente sociali o comunque legati a caratteri personali ed individuali, più che a meccanismi e dinamiche socio-economiche o militari.. La dinamica del gioco è più libera e, in essi, viene accentuata maggiormente, rispetto a quelli di simulazione, la componente del ruolo. I giocatori-attori ricoprono un ruolo secondo determinate istruzioni, ma sono più aperti alla casualità della singola seduta di gioco e sono meno vincolati; caratteristica messa in luce dal termine che li contraddistingue, cioè *play*.

Quindi, se i giochi di simulazione rientrano nella categoria dei *games*, così quelli di ruolo sono più rappresentativi della categoria *play*. I primi infatti si propongono di inscenare, previa l'assunzione di un modello analogico, meccanismi della realtà (economica, bellica, sportiva) riproducibili secondo regole prefissate, i secondi vogliono invece rappresentare situazioni o contesti, a partire da canovacci scenici reali, ma senza alcun modello fisso e ripetibile, costruendo di volta in volta tanti scenari, tutti ugualmente possibili.

Tuttavia anche nella categoria dei giochi di ruolo, troviamo una sostanziale differenza.

Distinguiamo essenzialmente tra *role playing games* e *role playing*. I *role playing games* ( il più famoso dei quali è senza dubbio *Dungeons and Dragons*, importato in Italia nel 1974), chiamati in italiano giochi di ruolo (GdR), sono giochi che "consentono di mettere in scena delle situazioni avventurose stando seduti intorno ad un tavolo. I giocatori diventano degli "attori", interpretando le parti dei personaggi protagonisti ( i personaggi Giocatori), sotto la guida di un' organizzatore (il Master) che descrive loro le situazioni in cui vengono a trovarsi, descrive gli ambienti, interpreta le parti degli altri personaggi non protagonisti ( i personaggi non Giocatori) e risolve, utilizzando le regole del gioco, tutte le azioni che essi intraprendono. Un teatro della mente inserito in una cornice di regole, questo è il GdR"<sup>107</sup>. I *role playing games*<sup>108</sup> si situano nel solco più vasto del *role playing*, tuttavia se ne distinguono per la "cornice di regole" di cui si parlava prima. Le regole del *role playing* sono chiamate istruzioni e lasciano comunque uno scarto di libertà maggiore al giocatore lasciando spazio alla sua personale capacità drammatica e narrativa, permettendogli una maggiore possibilità di espressione.

In questa sede ci occuperemo solo dei *role playing* e dei loro possibili utilizzi in ambito didattico. Vediamo allora dapprima che cos'è e come si svolge un *role playing*.

---

<sup>107</sup> L. Giordano, *In principio era il drago*, Proxima ed., Roma, 1991, p.9

<sup>108</sup> Per una trattazione interessante sui giochi di ruolo finalizzata, in particolare, ad un utilizzo didattico, si veda A. Angiolino, L. Giuliano, B. Sidoti, *Inventare destini - I giochi di ruolo per l'educazione*, La Meridiana, Molfetta (Ba), 2003

### 3.1.2 La metodologia del *role playing*: caratteri generali

Il *role playing* nasce in ambito medico e precisamente psicanalitico. È lo psicoterapeuta rumeno J. Moreno, negli anni Cinquanta, a dare origine ad una forma nuova di terapia psicanalitica chiamata psicodramma in cui i pazienti-attori sono chiamati a rappresentare, in un'azione scenica vera e propria, i propri drammi, sentimenti e contraddizioni, aprendo dialoghi con altri personaggi opportunamente collocati sulla scena. L'idea fondamentale è quella secondo cui il paziente, inscenando le proprie pulsioni e vedendole rappresentate, può prenderne maggiormente coscienza e al tempo stesso riuscire a conoscerle e dominarle<sup>109</sup>.

A partire da questa tecnica terapeutica, si è evoluto un nuovo tipo di rappresentazione che pur assumendo la struttura portante dello psicodramma e mantenendo ruoli, scene e copioni, ha cambiato contesto di applicazione.

Anche il *role playing*, infatti, consiste nella drammatizzazione, parlata e agita, di situazioni comunicative e relazionali esperibili nella realtà. Pur tuttavia in esso è più accentuato, rispetto allo psicodramma, l'aspetto del ruolo. In un *role playing*, il giocatore non è chiamato ad essere se stesso, ma viene invitato ad interpretare un personaggio, un *alter*, una figura insomma che certo risentirà della personalità del giocatore, ma non si identificherà, *tout court*, con esso.

---

<sup>109</sup> In S. Capranico, *Role playing*, cit., 1997, p. 2 si legge: "L'obiettivo dello psicodramma era quello di far emergere informazioni estati d'animo, di farli vivere e rivivere attraverso la recitazione di atteggiamenti e comportamento, che tramite il solo racconto, rischierebbero di essere falsati dall'intellettualizzazione, quando non anche dimenticati o celati da censure individuali e sociali".

Per essere chiari, in uno psicodramma, ad esempio, Giorgio dice di avere problemi di relazione con la sorella. Si istruisce un partecipante che reciterà la parte della sorella. Giorgio inizia ad interagire con lei. Ne nasceranno situazioni ricorrenti, nuove o impreviste, escono soluzioni, si illuminano aspetti poco noti.

Nel *role playing* è il Dottor Rossi che recita il ruolo di capo del Servizio tecnico all'interno di una riunione e interagisce con dei partecipanti che recitano il ruolo di impiegati.

Nella variante di *role playing* che potrebbe essere utilizzata a scuola, nell'ambito dello studio della storia, potremmo strutturare un ipotetico di dialogo tra uno spartano ed un ateniese che discutono su quale dei due dei rispettivi stati, Atene e Sparta, possiede la costituzione migliore.

Proviamo a dare quindi una definizione di *role playing*. Potrebbe essere questa:

*Il role playing è una **tecnica ludiforme** che consiste nel **rappresentare** una situazione in cui ciascuno dei giocatori ricopre un **ruolo** preciso secondo determinate **istruzioni** che possono essere più o meno strutturate.*

Vediamo di spiegare più approfonditamente le tre parole chiave di questa definizione. **Rappresentare** è l'idea fondamentale del *role playing*: al giocatore viene richiesto, a partire da un canovaccio, di interpretare un ruolo, portando in scena una situazione presa dalla realtà (o, nel caso che ci interessa, da un testo letterario)

Nella seduta di gioco, egli potrà fare uso di un linguaggio corporale ed extracorporale (scene, costumi etc.) e di un linguaggio verbale. Potrà,

sinteticamente, esprimersi grazie ad una qualità narrativa e ad una drammatica.

La qualità drammatica è la capacità di rappresentare una situazione, ossia comunicare la consapevolezza di essere riusciti a comprenderla. In questo contesto, ci si rifà al significato originario del termine "drammatico", che risale direttamente al verbo greco *drao* "fare".

Etimologicamente la parola "drammatico" rimanda semplicemente ad un'azione svolta da una determinata persona in un determinato contesto. Riguarda un'azione generica che, poi, in italiano, è venuta confondendosi con l'azione scenica, a sfondo prevalentemente triste, che si svolge in un testo teatrale o filmico.

È in questa idea di *dramma* che si pone, a mio parere, il nucleo d'interesse di una metodologia didattica come il *role playing*, precisamente la possibilità, in esso racchiusa, di costruire la conoscenza grazie alla capacità di produrne una rappresentazione mentale.

Il *role playing* è didatticamente una metodologia attiva poiché non basta l'accettazione passiva, ma è necessaria, da parte del discente, la rielaborazione attiva delle istruzioni date in partenza. Il punto d'interesse precipuo della metodologia del *role playing* è senz'altro quello per cui il fare scenico non è libero da vincoli, ma mediato da indicazioni precise a cui il partecipante deve comunque attenersi. È un fare guidato, un "fare come se", sulla base di indicazioni di massima che forniscono una struttura vincolante, seppur non costrittiva, che sprona inevitabilmente a superare i condizionamenti e le difficoltà sociali.

Dal punto di vista della qualità narrativa, bisogna sottolineare il fatto che il *role playing* è una metodologia eminentemente narrata, che usa il codice



linguistico e quello semantico per parafrasare la conoscenza e renderla più viva e più vera, affinché il giocatore ne faccia esperienza. Il fine è fornire perifrasi tese a chiarire e spiegare i diversi ruoli nei diversi contesti. La narratività non è, di per se stessa, la struttura portante del gioco, quella - intendo dire- senza la quale non si dà *role playing*, perché paradossalmente esso potrebbe svolgersi anche senza l'utilizzo dell'elemento parlato, dando luogo egualmente a risvolti interessanti. Tuttavia, il carattere verbale delle sedute ludiche è ciò che rende consapevole fino in fondo il partecipante della propria performance e della riuscita o meno del gioco. Per quel che riguarda, invece, la seconda parola chiave tra quelle citate nella definizione, ossia **ruolo**, bisogna dire subito che tale termine deriva da *rotolus*, espressione latina con cui veniva indicato originariamente il copione e le battute che dovevano essere dette dall'attore<sup>110</sup>.

È già insita nella perifrasi *role playing* quell'ambivalenza epistemologica, assente nella lingua italiana che esiste, invece nel termine *play*, con cui si indica non solo l'idea del gioco, ma anche quella del recitare, suonare, rappresentare etc.

Con questo termine, si svela il legame che il *role playing* ha con il teatro, dal momento che, anche in esso, c'è un palcoscenico, ci sono degli spettatori e ci sono dei ruoli. È tramite l'immedesimazione nel ruolo che avviene il *transfer* didattico.

Rimane da analizzare, tra quelle sottolineate nella definizione, la parola **istruzioni**. Nel *role playing* esse rappresentano, in buona sostanza, il "copione" dell'azione, anche se sarebbe più preciso parlare di canovaccio, dal momento che nel *role playing*, anche in

---

<sup>110</sup> S. Capranico, *Role playing*, cit., p. 6

quelli maggiormente strutturati, non sono mai presenti le battute vere e proprie ed è sempre lasciata al soggetto la maggior libertà possibile per quel che riguarda l' espressione, purchè si rispetti il ruolo e si seguano le istruzioni date.

La rappresentazione si snoda a partire da una trama che vincola gli "attori" a determinate fasi di svolgimento, ma salvaguardando la libertà di costruzione dei dialoghi. Il canovaccio del *role playing* è un'ossatura vuota in cui gli attori si devono inserire, modellando, all'interno dell'azione scenica, le proprie battute.

È proprio in questa mancanza di parti prescritte che consiste il difficile, ma interessante carico interpretativo del *role playing*; per questo esso si pone come metodologia di immedesimazione non fine a se stessa, ma attiva. È infatti da un'improvvisazione libera, drammatica e narrata, che si sviluppa l'idea di interpretazione partecipata, che è alla base di questa metodologia.

Naturalmente bisogna tenere presente che nel *role playing*, l'azione scenica è svolta generalmente da uno o più attori, dalle cui interrelazioni reciproche si sviluppa la potenzialità comunicativa insita nel gioco.

### **3.1.3 Fasi di esecuzione di un *role playing***

Ritengo utile, a questo punto, fare un breve *excursus* sulle fasi secondo cui si articola solitamente un *role playing*. Le illustreremo prima in modo generale, poi le analizzeremo nel contesto scolastico. Esse sono:

a) *Warming up*

Come dice la parola inglese *warming up*, questa fase di apertura consiste in una serie di esercizi propedeutici al gioco stesso che si prefiggono lo scopo di "riscaldare" l'ambiente e "allenare" i giocatori alla rappresentazione vera e propria in cui dovranno poter esprimersi in tutta libertà.

Consiste precisamente in una serie di esercizi che hanno funzione preparatoria per la seduta di gioco vera e propria. Possono essere sketch o brevi interviste che hanno la funzione di "riscaldare" gli attori e permettere loro di cominciare a uscire da loro stessi e a mettersi nell'ottica di essere qualcun altro.

b) *Fase di gioco vera e propria* suddivisa in:

1) *Briefing*

2) Assegnazione dei ruoli e nomina degli osservatori e del verbalizzatore

3) Lettura silenziosa delle istruzioni

4) Seduta di gioco

Analizziamole brevemente una per una:

1) *Briefing*

Si tratta della spiegazione chiara e dettagliata da parte del conduttore di quello che si andrà a fare. E' il momento in cui i giocatori prendono coscienza del contesto e della situazione di cui verrà richiesta l'interpretazione.

2) Assegnazione dei ruoli e nomina degli osservatori e del verbalizzatore

In seguito al *briefing*, il conduttore, mai imponendo, ma accogliendo le proposte dei giocatori, assegna le parti. Una parte importante di questa fase è senz'altro la nomina delle squadre di osservazione e del verbalizzatore. Le prime avranno il compito di monitorare i diversi personaggi, annotando quanto essi dicono di interessante durante lo svolgimento del gioco, mentre il secondo è colui che, in assenza di una videocamera che riprende, dovrà scrivere, puntualmente e senza proprie interpretazioni, ciò che i giocatori esprimono.

Il numero di coloro che compongono il gruppo degli osservatori non è fissato a priori, ma può essere determinato dal conduttore in base al numero totale dei giocatori e alle esigenze del gioco stesso.

### 3) Lettura delle istruzioni

A questo punto viene lasciato un po' di tempo ai giocatori-attori per leggere il copione e per cominciare a pensare come interpretare il personaggio loro affidato. La fase di *warming up* potrebbe essere svolta anche a questo punto nella forma di intervista al personaggio.

### 4) Seduta di gioco

E' la fase di gioco vera e propria in cui gli attori sono chiamati a recitare nello spazio predisposto per l'azione scenica. Generalmente si prevede, per la durata del *role playing*, un certo tempo, scaduto il quale, il conduttore interromperà l'azione e aprirà la fase di *cooling off*.

### c) *Cooling off*

E' la cosiddetta fase di "raffreddamento", necessaria agli attori per uscire dal ruolo interpretato. Generalmente per ottenere questo effetto, il conduttore pone loro alcune domande tese a verificare quali sono state le sensazioni e le percezioni rilevate nell'interpretazione del personaggio, quali sono state le difficoltà e le modalità di recitazioni prescelte.

### d) *Debriefing*

In ogni seduta di *role playing*, grande importanza deve essere assegnata alla fase di dopogioco, che alcuni autori chiamano fase di *debriefing*.

Il termine ha origine in ambito militare ed indica la riunione che si tiene a fine giornata, durante una campagna militare, in cui si valuta l'andamento delle operazioni di guerra.

Questo momento<sup>111</sup> è parte integrante della seduta, dal momento che la fase di *role playing* vero e proprio non dice nulla di per se stessa, ma deve sempre essere accuratamente spiegata ed interpretata.

Le modalità per condurre un *debriefing* sono molte. La più efficace è, senza dubbio, quella di preparare un elenco di domande. Esse servono per far emergere determinati problemi o discussioni e a proporre soluzioni.

---

<sup>111</sup> Per utili indicazioni riguardo all'organizzazione spaziale dell'ambiente in cui si svolge il *debriefing*, si veda AA.VV, *Gioco e Dopogioco - 48 giochi di relazione e comunicazione-*, La Meridiana, Molfetta (Ba), 2002

### **3.2 La metodologia del *role playing* nel contesto scolastico**

Bisogna ulteriormente precisare, come già accennato, che la tecnica ludica che siamo venuti fin qui spiegando ha trovato le sue più importanti applicazioni, fino ad oggi, nell'ambito della formazione professionale. Sono le banche o le agenzie di servizi pubbliche e private che si servono di queste metodologie per diversi scopi, tra i quali essenzialmente quello di insegnare ai propri dipendenti strategie relazionali e comportamenti interpersonali utili alla gestione del proprio ruolo lavorativo all'interno dell'azienda oppure quello di verificare, in fase di assunzione, la predisposizione o meno di un candidato ad un determinato compito. Queste metodologie ludiche sono utilizzate soprattutto nella formazione di adulti e sono tese a verificare le capacità relazionali del giocatore o a migliorare, tramite l'assunzione di ruoli, le proprie prestazioni professionali.

Ciò che va senz'altro rilevato è il fatto che l'utilizzazione del *role playing* per l'apprendimento è sempre stata confinata in ambiti manageriali o di formazione professionale e che, fin ad oggi, stenta indubbiamente ad essere utilizzato all'interno delle aule scolastiche sia per una scarsa conoscenza della struttura di questo gioco da parte dei docenti sia per una sfiducia generale nei confronti del ludico.

A questo proposito, ci è sembrato utile verificare come invece il *role playing* possa trovare una propria collocazione all'interno di un'aula scolastica, come strumento per l'apprendimento di contenuti di conoscenza. Vediamo un esempio.

### 3.2.1 Fasi di esecuzione

Per quel che riguarda l'analisi delle fasi di un *role playing* didattico possiamo dire che esse, dal punto di vista dei fini che si propongono, sono identiche a quelle del *role playing* normale, ma se ne differenziano sotto il profilo dell'esecuzione materiale; perciò è necessario fare alcune precisazioni che si riferiscono in particolare al tipo di giocatori che sono coinvolti. Vediamo di nuovo le fasi del *role playing* esaminandole dal punto di vista didattico.

#### - *Warming up*

La fase di *warming up* in contesto didattico non è sostanzialmente diversa da quella prima esposta. Lo scopo che si pone questa fase è lo stesso che abbiamo sottolineato prima. Paradossalmente, però, laddove i giocatori sono bambini o preadolescenti, la fase è meno richiesta perché lo slancio e la paura a mostrarsi sono minori. La situazione, quindi, potrebbe essere ancor più favorevole per una spontaneità ed una naturalezza che negli adulti lascia il posto ad una ritrosia più spiccata. Le difficoltà possono iniziare in un contesto di adolescenti.

Gli esercizi propedeutici al gioco vero e proprio sono importanti soprattutto durante le prime volte in cui si propongono in aula questi giochi, dal momento che, col passar del tempo, è la classe stessa che, sapendo cosa si andrà a fare, si porrà autonomamente nella condizione più idonea.

Alcuni esempi di esercizi possono essere:

Ma che cos'è

L'insegnante porta in aula una valigia piena di oggetti vari (cappelli, occhiali, sciarpe, bottiglie vuote, cravatte, stracci vecchi etc.). Ogni alunno sarà chiamato a scegliere un oggetto, a mostrare prima l'utilizzo consueto dell'oggetto ed infine a reinterpretarlo in modo diverso, usando eventualmente anche il proprio corpo.

### Domande al personaggio

È un esercizio di *warming up* che deve, eccezionalmente, seguire l'assegnazione dei ruoli. Dopo che sono stati affidati i ruoli ai diversi attori, il conduttore rivolge loro alcune domande per capire meglio le varie sfaccettature del personaggio che devono interpretare. È chiaro che il giocatore, in questo momento, è già entrato nel ruolo e, in tale veste, risponde alle domande del conduttore.

- *Fase di gioco vera e propria*

#### 1) Briefing

Anche in ambito scolastico, la fase di *briefing*, ossia la fase di spiegazione del gioco, va eseguita in maniera assolutamente chiara. I ragazzi devono essere ben consapevoli di ciò che deve essere fatto e di ciò che viene loro richiesto. In questo momento del gioco è necessaria una concentrazione ed un silenzio assoluti, altrimenti si rischia di vanificare il lavoro e soprattutto i ragazzi stessi potrebbero ricavarne un'idea di confusione, che banalizzerebbe l'operazione e farebbe apparire il gioco come una perdita di tempo o un'occasione di puro svago.



## 2) Assegnazione dei ruoli e nomina degli osservatori e del verbalizzatore

Questa è la fase più delicata e da cui dipende in buona sostanza la riuscita della seduta ludica.

Come assegnare i ruoli? L'insegnante deve essere assolutamente presente in questa fase, senza imporre nessun nome, ma stimolando gli allievi a proporsi.

Comunque, egli deve sempre accogliere le diverse proposte che arrivano dalla classe, dal momento che spesso le situazioni migliori escono proprio quando non le si è ipotizzate.

Particolare attenzione va poi posta all'elezione di due figure importanti: quella del gruppo di osservatori, che dovranno appuntare e notare quanto viene prodotto sul palcoscenico e dovranno essere divisi in tanti gruppi quanti sono i personaggi, e quella del verbalizzatore, cioè di colui che trascrive fedelmente ciò che viene detto dagli attori-giocatori. Il verbalizzatore può essere sostituito anche da una videocamera, ma, visti i tempi scolastici e la burocrazia nel reperimento della strumentazione, questa opzione non è consigliabile.

## 3) Lettura delle istruzioni

Ai ragazzi devono essere fornite istruzioni precise e dettagliate e deve essere concesso loro un poco di tempo affinché comprendano bene il canovaccio dell'azione scenica. Le istruzioni devono essere scritte in modo chiaro e conciso e ogni ragazzo deve poter leggere su un foglio proprio. L'insegnante deve accogliere tutte le domande di chiarimento. Far sì che la classe mantenga attenzione e compostezza è fondamentale.

#### 4) Seduta di gioco

L'insegnante si pone in questo caso come il conduttore del gioco. Potrebbe senz'altro anche partecipare direttamente al gioco, ma è bene, soprattutto nei gradi scolastici inferiori, che egli non abbandoni la sua funzione di supervisore, guidando e raddrizzando il gioco qualora prenda direzioni non consone o utili al lavoro intrapreso.

##### - *Cooling off*

E' interessante svolgere questa fase intervistando gli alunni-attori e chiedendo loro quali sono state le maggiori difficoltà incontrate e quali considerazioni facevano nel cercare la chiave interpretativa del proprio ruolo.

##### - *Debriefing*

A questo punto, la presenza dell'insegnante o del conduttore del gioco, che prima poteva essere rimasta in ombra o comunque non parte essenziale, ora diventa assolutamente importante, in quanto funge da catalizzatore delle sensazioni e delle opinioni dei partecipanti. Il ruolo che l'insegnante deve avere in questo frangente è fondamentale per la tessitura della conoscenza, che nella fase di *debriefing* dà ordito e trama a fili che, nelle fasi precedenti, emergevano, ma in modo sparso e confuso.

Questa forte presenza dell'insegnante non deve divenire ossessiva: la sua mano deve esserci, ma senza darlo a vedere; egli deve cioè indurre, tramite domande e stimolazioni, i suoi allievi ad annodare quanto emerso dal gioco con la prima rappresentazione

mentale che essi si erano fatti del contenuto in argomento.

I primi interlocutori dell'insegnante, in questa fase, sono coloro che hanno fatto parte della squadra di osservazione e che durante la seduta hanno preso appunti su schede appositamente preparate o libere.

L'insegnante sa a cosa deve portare il lavoro ludico che si è compiuto, dal momento che, come si è detto, il gioco deve essere pensato e strutturato rigorosamente e, come in una programmazione didattica, deve essere stato definito il punto di partenza e quello di arrivo dell'intervento che si vuole intraprendere. Tuttavia è la natura stessa del *role playing* che impone al conduttore di essere sempre pronto ad integrare la propria idea iniziale e il proprio pensiero sull'evento con la realtà effettiva che l'evento stesso ha prodotto. Il gioco - come sottolinea il pedagogista P. Bertolini - *"orienta verso il possibile, inteso come una delle categorie interpretative qualificanti dell'essere umano, e proprio in quanto è aperto al possibile è autore di una storia cumulativa ed evolutiva, e si sottrae, pure in presenza di molteplici condizionamenti, ad ogni forma di assoluto determinismo."*<sup>112</sup>

Il *role playing*, specialmente se poco strutturato, risponde in maniera incontrovertibile a queste parole, dal momento che, rappresentando e raffigurando drammaticamente e narrativamente un contenuto, esso può travalicare la conoscenza del docente e offrirgli nuovi stimoli e possibilità d'indagine. All'interno del *role playing*, come all'interno di una qualsiasi lezione scolastica, egli è, al pari dei suoi alunni,

---

<sup>112</sup> P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pp. 190-192 citato in E. Camilletti, F. Locarno (a cura di), *Il gioco nella scuola di base*, Giunti Lisciani Editore, Firenze, 1994.

un soggetto in formazione, seppur più avanti nel cammino della conoscenza.

Anzi, il *role playing* più riuscito è forse quello che riesce ad andare aldilà delle previsioni del conduttore, infrangendo le barriere del predefinito e invadendo l'ambito della casualità<sup>113</sup>.

La fase di *debriefing* deve essere stimolata attraverso una serie di domande opportunamente predisposte, ma non deve inizialmente prescindere dall'intervento degli osservatori, cioè di coloro che hanno annotato ciò che progressivamente nella rappresentazione li colpiva.

Il *debriefing* poi, come vedremo, può porsi come terreno utile per aprire la discussione sulle differenti interpretazioni di un testo.

### 3.2.2 Un esempio

Abbiamo scelto di esplicitare una possibile ipotesi di *role playing* di livello poco strutturato legato alla lettura, concordemente al progetto didattico di cui si parlerà nel quarto capitolo. Il livello di strutturazione nel gioco di ruolo è ciò che indica il coefficiente di difficoltà. Quindi, per cominciare, è bene partire da un basso livello di strutturazione.

Nel caso di un *role playing* didattico di ambito letterario, la seduta di gioco può essere intesa come occasione di ampliamento ed approfondimento della comprensione sintetica di un brano.

Il tipo di *role playing* proposto è chiamato "Intervista all'autore" o "Intervista al personaggio"

---

<sup>113</sup> Si veda a questo proposito, Quaderni di formazione ISFOL, *Simulazione come metodologia formativa: il gioco Pluto*, FrancoAngeli, Milano, 1989, pp. 48-49 : " Proprio un certo grado di ingovernabilità di un sistema lo rende una simulazione sufficientemente plausibile del reale, cosa che non si può dire di una perfetta astrazione interamente controllabile"

e prevede la partecipazione sulla scena di due personaggi ufficiali, l'intervistatore ed il personaggio vero e proprio.

L'esempio che proponiamo riguarda l'analisi di uno dei personaggi più belli della letteratura italiana e precisamente quello di Don Abbondio, il timido curato de "I Promessi Sposi" di Alessandro Manzoni, contenuto pressoché presente in tutti i corsi di studio secondari.

Il gioco può essere collocato dopo la lettura commentata e analizzata del testo manzoniano; in un caso come questo, il canovaccio dell'azione scenica sarà rappresentato proprio dal testo manzoniano.

Per il gioco servono due personaggi, uno che interpreta un intervistatore e l'altro che interpreta Don Abbondio.

Altri ruoli sono il verbalizzatore, colui che trascrive quanto viene espresso sul palco<sup>114</sup> e le due squadre di osservazione, una che segue l'interpretazione del curato, l'altra che segue l'intervistatore. È inoltre auspicabile la presenza di una persona che tenga l'orologio e avverta la classe quando il tempo di gioco è scaduto. ( l'insegnante non può ricoprire questo ruolo perché deve seguire la seduta )

Affinché tutta la classe possa partecipare almeno una volta fattivamente allo svolgimento del gioco, si consiglia di fare diverse sedute, magari più durata minore. E' necessario peraltro, rilevare che, all'inizio, quando non si è ancora esperti nel gestire e nel giocare un *role playing*, è consigliabile tenere tempi di seduta piuttosto brevi, così da non creare situazioni di imbarazzo piuttosto penose (si badi bene

---

<sup>114</sup> L'insegnante non può ricoprire questo ruolo perché deve seguire lo svolgimento del gioco.

che la classe impari a fare *role playing* e che bisogna dare tempo agli alunni di abituarsi e a prendere confidenza con lezioni di tal tipo) e così da tenere vivo il ritmo della lezione.

Sono possibili anche alcune variazioni dovute all'età e alle capacità cognitive dei propri allievi. Pertanto, se ci si trova ad insegnare in un corso di studi della scuola primaria, si può naturalmente sostituire il personaggio di Don Abbondio con un altro noto ai bambini, tenendo presente, per lo svolgimento del gioco, la stessa struttura di riferimento sopra illustrata.

Le istruzioni che vengono date ai due personaggi in scena sono molto semplici. Viene, infatti, chiesto a colui che interpreta l'intervistatore di porre domande al personaggio e a quest'ultimo di rispondere calandosi scrupolosamente nella parte.

Scopo della seduta del gioco di ruolo sarà quello di fare emergere, tramite le domande dell'intervistatore e le risposte del personaggio, il carattere e la personalità del prete manzoniano. Le domande dovranno essere ipotizzate dall'intervistatore al quale sarà anche lasciato un po' di tempo per riflettere su come impostare il proprio ruolo.

In un *role playing* di questo tipo si consiglia di svolgere la fase di *warming up* secondo la modalità che abbiamo definito *Domande al personaggio*. Esempi di domande potrebbero essere: Quanti anni hai? Perché hai accettato questa intervista? C'è qualche domanda che temi o che, al contrario, vorresti ti venisse fatta?

Poi, nella fase finale di *debriefing*, l'insegnante invita le squadre degli osservatori ad intervenire, stimolandole ad esprimere ciò che hanno notato, dicendo, per esempio, se i personaggi sulla scena hanno rispettato il testo, quali "errori" di

interpretazione sono stati commessi dal giocatore. A partire dalle possibili "posizioni" la classe discute tenendo come giudice e arbitro di riferimento il testo del Manzoni. Laddove anche il testo lasci margini di interpretabilità, emergerà lo specifico strutturale della letteratura: la polisemia testuale.

L'insegnante, in questo frangente, rimanda le singole interpretazioni ad un controllo serrato del testo, almeno nel dato della comprensione letterale. È naturale infatti che, per quanto si cerchi di renderla completa, l'immedesimazione non è scevra da un'interpretazione personale che il giocatore ha dato del personaggio. Nel gioco ermeneutico che, in questo contesto, dovrebbe emergere consiste, in sostanza, la potenzialità formativa del *role playing*, metodologia che riesce a far emergere senza "tanti discorsi" e con una modalità attiva, il confronto delle intelligenze sul testo, vero esercizio per potenziare l'attitudine all'analisi e all'utilizzo della ragione

Ecco che il *debriefing* del *role playing* diviene la base su cui impostare il discorso successivo della discussione. Ma questo sarà oggetto della trattazione di uno dei prossimi paragrafi.

### **3.2.3 Specificità del *role playing* scolastico**

In ambito scolastico, il *role playing* può essere applicato alla didattica del testo letterario, per riprendere l'esempio proposto. In questo contesto, tale metodologia apporta allo svolgimento dell'azione didattica specifiche peculiarità che, nel quarto capitolo, cercheremo di indagare più approfonditamente con una ricerca empirica svolta in una classe terza della scuola secondaria di primo grado.

## 1) IL ROLE PLAYING DIDATTICO SI PONE COME METODOLOGIA DIDATTICA ATTIVA

Dopo quanto siamo venuti dicendo, si vede il *role playing* si inserisce pienamente tra le metodologie didattiche attive.

E' necessaria, infatti, da parte dell'alunno una costruzione personale e una rielaborazione critica delle informazioni assunte (nei limiti concessi dal grado scolastico in cui ci troviamo ad operare). Per continuare il nostro esempio, anche se dopo verrà spiegato meglio, possiamo dire che interpretare don Abbondio, rispondendo ad eventuali domande poste da un intervistatore, costringe il giocatore ad immedesimarsi nel personaggio dei Promessi Sposi, facendolo vivere, però, in situazioni "nuove" non direttamente presenti nel romanzo, cosicché la comprensione profonda del personaggio stesso da parte del giocatore sia sondata e messa alla prova.

Facendo riferimento all'idea fondamentale del costruttivismo, secondo cui *"al centro viene posta la costruzione del significato, sottolineando il carattere attivo, polisemico, non predeterminabile di tale attività"*<sup>115</sup>, possiamo vedere come ciò sia vero anche per la metodologia del *role playing*, dove l'attore-allievo deve adeguarsi al proprio ruolo secondo le istruzioni richieste, ma può scegliere, secondo le proprie categorie, la propria linea interpretativa, mettendola in discussione in seguito con la classe ed elaborando un apprendimento che diventa maggiormente significativo. Impadronirsi pienamente delle sfumature implicite nel proprio

---

<sup>115</sup> A. Calvani, *Elementi di didattica*, Carocci, Roma, 2002, p. 80



ruolo, significa, per il discente, *cum-prehendere*<sup>116</sup> la materia, ossia ritenerla, afferrarla e renderla parte del proprio background cognitivo.

L'attivazione cognitiva richiesta all'alunno è posta su due piani differenti, ma complementari, il piano fisico e quello comunicativo. Dal **punto di vista fisico**, il gioco, in generale, risponde ad un bisogno evidente negli alunni, di movimento e di rilassamento, di cambiare materialmente il contesto del banco e della sedia. Il *role playing* necessita di un *setting* dell'aula diverso da quello classico e tutta la classe, anche la parte non direttamente coinvolta nella seduta di gioco, deve fisicamente partecipare alla distribuzione dei banchi e delle sedie. La disposizione migliore è quella che prevede lo spostamento dei banchi ai lati dell'aula, lasciando una parte al centro libera e disponibile per il gioco, così da permettere a tutti una visione completa del *dramma*.

Tuttavia, aldilà del movimento necessario alla preparazione e allo svolgimento del gioco stesso a cui partecipa tutta la classe, l'elemento della fisicità è presente anche nell'interpretazione. Tutto il corpo deve collaborare all'azione scenica, poiché tutti e cinque i sensi partecipano alla comprensione e comunicano agli altri l'interpretazione della realtà propria di chi si è calato in un determinato ruolo.

Una componente con cui può essere interessante arricchire la parte fisica del gioco di ruolo è quella dei costumi o dei travestimenti. Si tratta di materiale che può essere strutturato e quindi fornito dall'insegnante oppure richiesto preventivamente agli

---

<sup>116</sup> Il verbo italiano comprendere deriva etimologicamente dal latino *cum-prehendere* che significa "trattenere, mettendo insieme"

allievi che diventano liberi di scegliere secondo una propria interpretazione.

Il teatro, all'interno dell'aula, deve essere ampio e deve poter consentire agli alunni una certa libertà e un'ampia possibilità di movimento, ipotizzando anche una suddivisione dell'ambiente in base ai diversi luoghi da rappresentare sulla scena.

Il corpo risulta sostanzialmente parte integrante del gioco e, sulla base di ciò, il conduttore deve saper vedere questi gesti comunicativi compiuti da coloro che giocano, sottolineando, nel momento di *debriefing*, le diverse posture e i vari atteggiamenti, che possono essere consci o talora inconsci. Un utilizzo positivo, conscio e ragionato del corpo durante il *role playing* è un'abilità non facile che si acquista con un esercizio intenso.

La classe e gli allievi vanno educati all'uso del gioco e del *role playing*, in particolare, tramite una pratica ripetuta che, con una iterazione intensa, diventa vieppiù veloce, sciolta e divertente, ma anche didatticamente efficace.

Quello che stiamo dicendo è che la comprensione e la costruzione della conoscenza non deve essere esclusivamente affidata alla parola e all'interazione verbale, ma anche al linguaggio corporeo; tanto più che, paradossalmente, potrebbero esistere tipologie di *role playing* che non prevedono la comunicazione orale, bensì i soli movimenti del corpo.

Dal punto di vista comunicativo, poi, il *role playing* presenta aspetti particolarmente interessanti. In esso, infatti, l'attore/allievo deve porre grande attenzione nei riguardi dell'aspetto comunicativo. L'assenza di un copione propriamente detto implica che colui che si trova a dover interpretare un ruolo, deve anche affinare le sue capacità espressivo-linguistico

per dare maggiore spessore e chiarezza alla sua interpretazione.

Tramite l'espressività e la capacità di esposizione verbale, il giocatore può rendere più credibile e quindi più interessante il proprio personaggio.

Dal punto di vista più strettamente linguistico, le parti del discorso su cui i giocatori di un *role playing* devono maggiormente concentrarsi sono aggettivi ed avverbi. È molto importante in questi tipi di rappresentazioni dare spazio a quello che potremmo definire un "*vocabolario sentimentale*", ossia un lessico atto a esprimere e ad esprimersi, a sapersi spiegare a se stessi e agli altri.

Il *role playing* può essere anche un valido strumento a scuola per poter lavorare sulla proprietà di linguaggio e sulla competenza linguistica.

L'attivazione comunicativa richiesta agli alunni è ciò che contribuisce massimamente a quella negoziazione della conoscenza che è la base della didattica attiva.

## **2) FAVORISCE LA CAPACITA' DI IMMEDIATA**

*"Non posso giocare con te"- disse la volpe - " non sono addomesticata".*

[...]

*"Che cosa vuol dire addomesticare?" chiese il Piccolo Principe.*

[...]

*"E' una cosa da molto tempo dimenticata. Vuol dire "creare dei legami"..."*

*"Creare dei legami?"*

"[...] Se tu mi addomestichi noi avremo bisogno l'uno dell'altro. Tu sarai per me unico al mondo, io sarò per te unica al mondo"<sup>117</sup>.

Con questo brano, De Saint Exupery ci consegna una delle pagine più belle e interessanti della letteratura europea.

La parola chiave che l'autore utilizza per stigmatizzare la natura di un rapporto è il termine "addomesticare", ossia rendersi familiari a qualcuno o a qualche cosa.

Perché aprire con questo brano letterario?

Perché il primo desiderio e tentativo umano è quello di rendere familiare, conoscere e infine addomesticare la realtà, il mondo e le cose che ci circondano.

Il bisogno di comprendere la realtà, cioè di abbracciarla, è evidente fin dai primi anni di vita grazie ad un'operazione che si lega strettamente all'idea del gioco: l'immedesimazione.

L'immedesimazione, ossia il tentativo così umano e così naturale di "farsi una sola cosa con un'altra"<sup>118</sup>, è la prima operazione ludica con cui l'essere umano si cimenta. È la prima illusione<sup>119</sup> con cui il bambino riempie le proprie giornate, lo strumento primo con cui si paragona alla realtà, tentando di sondarla ed indagarla limitando al minimo i rischi. L'immedesimazione è il procedimento naturale con cui

---

<sup>117</sup> A. De Saint Exupery, *Il Piccolo Principe*, Bompiani, Milano, 2001, p. 92

<sup>118</sup> Secondo la definizione che fornisce il Dizionario della Lingua Italiana "Il nuovo Zingarelli" di N. Zingarelli, Ed. Zanichelli, Bologna, 1984

<sup>119</sup> La parola italiana "illusione" deriva dal latino *illudere* composto di *in* - *ludere* (giocare) e significa propriamente "Inserire in un gioco", "prendersi gioco".

il bambino prova a uscire dalla propria realtà per scoprirne altre e per provarsi in contesti nuovi.<sup>120</sup>

Tuttavia, seppur tipica della prima infanzia, il processo immedesimativo accompagna ogni fase di crescita dell'uomo e costituisce l'impulso essenziale che lo porta a giocare: abbandonare cioè il proprio ruolo e la propria quotidianità per rivestirne momentaneamente un'altra, talora anche completamente diversa, sospendere un momento la realtà per poi farvi ritorno, ma arricchito.

E' bene chiarire fin da subito che l'immedesimazione non deve essere una fuga dalla realtà, ma solo una sospensione di essa, un black -out con la propria esperienza per immergersi in un'altra da paragonare poi alla nostra.

Il bisogno di immedesimazione, così proprio dell'uomo, entra a pieno titolo nel campo della didattica che non deve tralasciare nulla di quanto pertiene all'umano. L'immedesimazione è la base del ludico.

Per fare una piccola esemplificazione, vorrei servirmi di un grande genio del nostro secolo, che non fu propriamente né un pedagogista né uno psicologo, né un insegnante, ma che sicuramente conobbe e investigò mirabilmente l'animo dei bambini, del mondo dell'infanzia, e dell'uomo in generale: Quino, il fumettista argentino, dalla cui acuta penna è uscita la figurina di Mafalda.

---

<sup>120</sup> Si veda a questo proposito l'interessante sintesi sul gioco simbolico di E. Baumgartner, Cit., Carocci, Roma, 2002, pp. 53-72



In questa vignetta, quello che tenta di fare Felipe, personaggio quiniano sempre alle prese con problemi e angosce scolastiche, è l'operazione più banale e semplice del mondo. Per conoscere, egli tenta di ridurre il sapere alla sua portata, di farselo amico, di renderlo comprensibile mettendolo alla sua portata e dotandolo metaforicamente di senso.

Il gioco e l'apprendere hanno un'affinità fondamentale perché entrambe condividono una medesima finalità. Infatti lo scopo fondamentale della dinamica d'apprendimento ossia la ricerca del senso è anche ciò che spinge e muove al gioco, ad un'operazione cioè che prevede una reinterpretazione del reale per dotarlo di significato e quindi per capirlo. Gioco e apprendimento si configurano come movimenti che la persona attua per la ricerca di senso, per la comprensione del funzionamento della parte in relazione al tutto, per cercare dei collegamenti tra le cose.

Gli allievi davanti a cui i docenti ci poniamo quotidianamente trovano nel mondo al di fuori della scuola numerosissime offerte per placare il proprio bisogno di immaginario o di immedesimazione. Il mercato, tradizionale o digitale che sia, fornisce un'ampia gamma di mondi altri in cui proiettarsi,

dalle forme più obsolete, quali Tv<sup>121</sup> e cinema, a quelle più recenti come Internet e Play Station.

Può tuttavia succedere che la fruizione reiterata e passiva di questi supporti, di qualunque tipo essi siano, porta ad uno stravolgimento della realtà. L'operazione ludica non è più un allontanamento temporaneo dal reale, ma finisce per confondersi con la realtà stessa.

L'idea espressa dal termine "immedesimazione" costituisce, infatti, una *vox media*. Con questo concetto i latini identificavano una parola con un significato di per sé neutro, che assumeva valenza positiva o negativa a seconda del contesto in cui era usato.

Il percorso di immedesimazione offerto da qualunque supporto mediatico, paradossalmente anche dal libro, diventa negativo quando non offre più nessun riscontro con la realtà, tanto da diventare come una sorta di droga, per cui la realtà, senza di essa, è costituita da intervalli tragici in attesa di euforie momentanee. In taluni casi particolarmente gravi si può arrivare ad un punto di non ritorno per cui non si riesce più a riconoscere la realtà virtuale da quella reale<sup>122</sup>.

Che tipo di immedesimazione fornisce allora il *role playing*?

La possibilità di immedesimazione che fornisce il *role playing* è necessariamente attiva. E' evidente che il nucleo essenziale di un gioco di questo tipo non si

---

<sup>121</sup> Per approfondire la tematica relativa alla specificità del linguaggio televisivo anche in rapporto con la lettura si veda L. Caronia - V. Gherardi, *La pagina e lo schermo*, La Nuova Italia, Firenze, 1991

<sup>122</sup> Interessante, a questo proposito, la visione del film "Elephant", di Gus Van Sant, vincitore della Palma d'oro a Cannes nel 2003. Nella pellicola vengono mostrate, con lo stile asciutto ed efficace tipico dei documentari, le ultime ore di alcuni alunni della high school di Columbine (Colorado, USA), uccisi, nel 1997, all'interno della scuola da due compagni che, dopo aver acquistato per posta due fucili, si recano nel liceo rendendolo teatro del violento videogioco di cui sono assidui fruitori.

basa su una mera osservazione della conoscenza, ma prevede una compartecipazione del soggetto che "gioca". Egli deve assumere la conoscenza e riproporla, trasmetterla visivamente ai suoi colleghi. Egli deve mostrare ciò che ha compreso a se stesso e agli altri. Inscenandola, egli ha la possibilità di rendersi conto quanto ha realmente capito. In questo ritroviamo il primo principio di conoscenza proprio della società occidentale, secondo cui per conoscere è necessario mettere distanza tra il soggetto che conosce e l'oggetto conosciuto.

Per questi motivi possiamo dire che il *role playing* è contemporaneamente vicino e lontano al mezzo televisivo. Da un lato si avvicina alla tv perché offre una possibilità di conoscenza basata su un ascolto e su una visione. I giocatori infatti costruiscono la conoscenza rappresentandola, facendola cioè vedere. D'altro canto se ne allontana perché mentre la TV offre un prodotto confezionato, da assumere così come lo si trova, la metodologia ludodidattica del *role playing* costruisce la conoscenza grazie all'azione del soggetto stesso.

La Tv lascia lo spettatore fuori del proprio contesto, il *role playing* lo fa entrare al suo interno e lo rende parte integrante dell'azione. Il concetto di immedesimazione non passiva si lega inevitabilmente al concetto di narratività di cui si è detto sopra. I contenuti del libro e quanto detto dall'insegnante, grazie al *role playing*, devono essere smontati e rielaborati dall'allievo giocatore e, al tempo stesso, ciò permette all'insegnante stesso di rendersi conto del reale grado di comprensione e di interpretazione personale raggiunto dall'allievo. L'elemento narrativo implica nell'allievo la necessità, qualora sia adeguatamente spronato dall'insegnante, di sfumare



gradatamente la conoscenza fornendo paragoni, utilizzando aggettivi e ricorrendo ad avverbi o ad espressioni non usuali nel contesto più ingessato dell'interrogazione, tali per cui il bagaglio lessicale progressivamente si amplia aumentando notevolmente le possibilità linguistiche.

La rappresentatività della conoscenza passa anche attraverso la capacità di saperla spiegare e descrivere.

Parlando di narratività, viene naturale il riferimento a quanto espresso da Bruner<sup>123</sup> a proposito del pensiero narrativo che egli definisce come tipico delle interazioni sociali e che distingue dal pensiero paradigmatico caratteristico invece del mondo fisico e delle leggi che lo regolano. La narratività, come precisa anche la psicologa dell'età evolutiva, A. Farneti<sup>124</sup>, appare ben presto come elemento sostanziale per la costruzione dei sistemi di significato e per figurarsi la soggettività altrui.

Affermare questo non significa, d'altro canto, affermare che la metodologia *del role playing* viva di pura narratività, essa infatti è comunque vincolata dalle istruzioni a cui il giocatore deve attenersi.

E' interessante, a questo proposito parlare, di immedesimazione e non di identificazione, perché nel primo caso l'individuo pare abdicare completamente a se stesso per diventare altro, mentre nel procedimento immedesimativo rimane presente anche l'identità di partenza. Pur nella sospensione temporanea del proprio io, colui che si immedesima fa un'operazione di confronto e di integrazione della situazione di

---

<sup>123</sup> J. Bruner, *Actual minds, possibile words*, Cambridge Mass, Harvard University Press, 1986 (trad.it. *La mente a più dimensioni*, La Terza, Roma-Bari, 1988

<sup>124</sup> A. Farneti (a cura di), *Psicologia in gioco: modelli ludici per la formazione degli educatori*, Clueb, Bologna, 2001

partenza con quella di arrivo. Il soggetto non rinuncia completamente al sé, lo sospende per poi riprenderlo e aprire paragoni con le diverse realtà sperimentate.

### **3) FACILITA CONTEMPORANEAMENTE L'ASSUNZIONE E L'USCITA DAI RUOLI E ABITUA AD UN DECENTRAMENTO DEL PROPRIO PUNTO DI VISTA**

E' un vecchio adagio indiano quello che dice "*No man shall criticize another until he has walked a mile in the other man's mocassius*".<sup>125</sup>

Credo sia interessante collocare tale proverbio a questo punto della trattazione, dal momento che uno scopo della scuola è proprio quello di fornire la capacità di saper dare un'interpretazione critica della conoscenza.

Ma la critica e i giudizi possono e devono essere dati solo nel momento in cui ci si è decentrati e ci si è calati nei panni di chi si deve "giudicare".

L'esercizio richiesto dalla metodologia del *role playing* porta ad un progressivo decentramento dal proprio punto di vista e favorisce la capacità di aprire gli orizzonti della propria intelligenza non rinchiudendosi in confini angusti e non stimolanti, che non aiutano le capacità di relazione sociale.

E' chiaro naturalmente che il giocatore procede sempre ad un paragone sintetico tra la propria esperienza personale e quella del ruolo che devono ricoprire. Ciò porta il giocatore a decentrarsi, mantenendo però un punto di osservazione anche su se stesso. C'è una differenza tra il gioco di ruolo e la rappresentazione

---

<sup>125</sup> Traduco liberamente "*Nessuno può criticare un altro fino a quando non ha provato a camminare nelle sue scarpe*"

teatrale per cui nel primo il giocatore "è sempre un po' se stesso come un cattivo attore"<sup>126</sup> .

#### **4) AIUTA LA CAPACITA' DI ESPOSIZIONE NEL GRUPPO E DI CONFRONTO CON GLI ALTRI**

Il *role playing*, come abbiamo già detto, è sostanzialmente un gioco simbolico la cui struttura centrale ruota attorno al "far finta che". Abbiamo anche visto come quest'esigenza di provarsi in altri contesti rispetto a quelli abituali sia proprio anche della primissima infanzia e non sparisca con il crescere dell'età.

Un cambiamento però esiste e riguarda la libertà o naturalezza con cui si affrontano giochi del genere. Si prova ad entrare in ruoli diversi, ma si sorveglia bene di non essere visti. Con la crescita si perde la spontaneità. Pertanto se il far finta avviene in un contesto non protetto e non escluso al guardo altrui, come può essere l'aula scolastica, le cose diventano più dure ed esporsi e uscire da sé diventa faticosissimo.

Il *role playing* quindi è un esercizio che, se reiterato, potrà fornire un certo grado di abitudine all'esposizione di sé e al confronto con l'Altro da Sè, oltre che favorire una certa capacità di espressione.

In una classe bisogna sempre ripetere un *role playing* diverse volte prima che si abbiano risultati veramente soddisfacenti.

---

<sup>126</sup> A. Farneti(a cura di), *Psicologia in gioco*, cit., p. 39

## **5) FAVORISCE LA CAPACITA' DI COOPERAZIONE**

All'interno di un gioco di ruolo, l'elemento della cooperatività è fondamentale, talora strutturante. La maggior parte dei giochi di ruolo prevede infatti la copresenza sulla scena di più partecipanti al gioco. La collaboratività serve alla realizzazione concreta di un gioco di ruolo e non è finalizzata ad una vittoria o ad una sconfitta, dal momento che, in tipologie ludiche di tal fatta, il vincere o il perdere non sono elementi strutturanti il gioco.

La cooperatività è ciò che fa riuscire materialmente il gioco. Se sulla scena non si dà comunicazione e non si presta attenzione al rapporto con l'altro, si vanifica l'essenza stessa dell'operazione. Il docente non deve insistere sulla necessità di cooperare, perché l'esigenza di appoggiarsi al compagno di recitazione scaturisce direttamente dalla realtà del gioco e diventa valore di per se stesso senza il bisogno di parole o spiegazioni da parte dell'adulto.

L'insegnante può servirsi del *role playing* anche per comprendere meglio alcune dinamiche relazionali all'interno della classe, oppure, al contrario, può utilizzarlo, come momento privilegiato per sanare alcuni attriti o per fare emergere eventuali difficoltà.

## **6) RENDE DINAMICHE LE SITUAZIONI STATICHE**

Una specificità essenziale del *role playing* è quella di poter rendere vive situazioni o contenuti che suonano agli occhi dei ragazzi come morte.

Se prendiamo, ad esempio, un contenuto storico, letto sul manuale o raccolto dalla voce dell'insegnante si pone, secondo un'espressione del pedagogo F.

Frabboni, come "sapere freddo". Il *role playing* è ciò che può dare corpo e movimento ad una pagina che si pone come essenzialmente statica e quindi, di per se stessa, meno attraente e coinvolgente.

Il dar voce a personaggi che si credono morti e che si scoprono invece vivi, significa dare attualizzazione e concretezza al sapere permettendo rappresentazioni mentali più efficaci e stabili.

### **7) AIUTA A PENETRARE SISTEMI COMPLESSI**

Ogni conoscenza si pone come una struttura complessa che deve essere spezzata e suddivisa in unità più piccole e più semplici.

Il *role playing* e l'assunzione di un ruolo proprio di un personaggio letterario o di uno storico dà la possibilità agli studenti di aprire nuovi scenari alla conoscenza, apertura di questioni e domande che non sarebbero mai emerse con la sola lettura del testo.

Possiamo quindi dire che il *role playing*, a questo livello, aiuti lo studente a fare al testo o all'insegnante nuove domande, a porre nuove questioni al fine di aumentare e sfumare la conoscenza di quel determinato contenuto. Quanto più adeguata la domanda, tanto più sarà proficuo il lavoro interpretativo.

L'insegnante viene incitato dalle domande dei suoi allievi a verificare la tenuta della propria conoscenza a riguardo e, in caso contrario, si possono aprire fertili vie di ricerca in un processo di apprendimento reciproco che lo coinvolge insieme al gruppo<sup>127</sup>.

### 3.2.4 Rischi del *role playing* didattico

Il rischio insito nella tipologia ludodidattica che abbiamo presentato, è quello di pensare di risolvere la complessità del reale con il modello creato e rappresentato nel gioco. È importante ribadire agli studenti che la seduta ludica prodotta non pretende di esaurire la ricchezza e la varietà della realtà e del mondo e che il *role playing*, seppur valido strumento di comprensione e di approfondimento, è solo una delle molteplici sfaccettature che il sapere, come un Proteo sfuggente, permette di acquisire. Il *role playing* costituisce un modello e, come tale, è funzionale purchè non si dimentichi che esso non risolve la complessità del reale. Spesso, infatti, anche nelle aule scolastiche, può esserci la tendenza a rifugiarsi in modelli e stereotipi per il desiderio di voler rinchiudere ed ingabbiare la realtà in forme sempre ripetibili e, in quanto tali, riconoscibili.

Ciò è, non solo inutile, ma anche dannoso, perché è proprio questa incompletezza del modello ciò che permette, volta per volta di approfondire aspetti differenti della conoscenza appresa, o, nel nostro caso, del brano preso in esame. Contrariamente alle simulazioni di giochi virtuali o di *video games*, il *role playing* non ingabbia la realtà in figurazioni sempre previste dal computer, ma si serve della ricchezza di argomentazioni e di ipotesi dell'individuo che gioca.

### 3.3 *Role playing* come possibilità metodologica per l'analisi di testi letterari

Il *role playing*, come detto, trae la sua caratteristica ludica principale nella simulazione di un ruolo. Secondo Moreno, il ruolo è

La forma operativa che l'individuo assume nel momento specifico in cui egli reagisce ad una situazione specifica nella quale sono implicati altre persone ed oggetti[...]. La forma è creata dalle esperienze passate e dai modelli culturali della società in cui la persona vive, ed è sostanziata dalle caratteristiche specifiche delle capacità produttive della persona stessa. Ogni ruolo contiene una fusione di elementi sia privati sia collettivi<sup>128</sup>.

Da quanto esposto si ricava l'idea fondamentale che ci interessa sottolineare: ogni seduta di *role playing* diventa un unicum, condizionato, nelle peculiarità e specificità di ogni singola seduta di gioco, da una miriade di fattori difficilmente controllabili. Tale abbondanza di variabili può essere ugualmente riscontrata nel processo della lettura: ogni singolo atto di lettura, o condotto da persone diverse o da una stessa persona in momenti differenti, rimanda a sfumature interpretative diverse.

Questo sottolinea il fatto che ogni seduta di *role playing*, tanto più se applicata all'analisi letteraria, evidenzierà un singolo aspetto di quell'immensità di sfumature che è il testo. Ciò che risulta interessante è l'idea che, in una classe, il confronto tra queste sfumature, accentuate o meno dai diversi *role playings* realizzati, inneschi il motore

---

<sup>128</sup> J. L. Moreno, *Il concetto di ruolo: un ponte fra la psichiatria e la sociologia*, in "American Journal of Psychiatry", 118, dicembre 1961, pp. 518-23

quello che definiamo il motore della comprensione, l'esercizio critico ermeneutica che l'allievo e gli allievi devono condurre a partire dal testo.

### **3.3.1 *Debriefing* motore della discussione**

Il *role playing* mette in azione una dinamica che permette agli allievi di aderire al testo rivestendolo di una propria individuale personalizzazione. *Role playing* e lettura condividono una caratteristica fondamentale che è costitutiva di entrambe: la costruzione di immagini. Il processo di lettura realizza, in colui che legge, una costruzione soggettiva di immagini che non sono materialmente visibili e che rimangono come proiezioni mentali del lettore, il *role playing*, ugualmente permette di tradurre tali immagini in rappresentazioni reali. Fabrizio Frasnedi, professore di Didattica dell'italiano dell'Università di Bologna, espone questo concetto:

Per insegnare a leggere e a scrivere occorre soltanto, se si può dire soltanto, insegnare a vedere la scrittura[...]. Insegnare vuol dire allora trasformare in discorso (e in immagini mimate, aggiungiamo noi) la percezione della scrittura; come dicevamo, insegnare a vederla.[...] <sup>129</sup>

Con questo riferimento, giungiamo direttamente al secondo momento della nostra trattazione: il paragone e del confronto. Il *role playing*, infatti, lavorando sulla visione, costruisce immagini a partire sì dal rispetto del testo, ma integrando ad esso, una inevitabile percezione personale del lettore e del

---

<sup>129</sup> F. Frasnedi, "Vedere la scrittura": il racconto, in M. L. Altieri Biagi ( a cura di), *Come si legge un testo letterario*, cit., pp. 75-100



giocatore; esso, sconfina, cioè, nel campo dell'interpretazione. Con la parte di *debriefing*, ossia il dopo-gioco successivo ad una seduta di *role playing*, si apre il campo alla discussione e può essere considerato il momento in cui il lettore mette a confronto il proprio personale intendimento del testo con quello degli altri. È ovvio che, per rappresentare un personaggio, il giocatore-attore non può non intervenire con una scelta personale degli aspetti da sottolineare e quelli da lasciare in ombra. Questa scelta va inevitabilmente a scontrarsi con le interpretazioni degli altri.

Ecco quindi che quest'ultima fase del *role playing* può essere interpretata come fase di raccordo tra la comprensione sintetica di ognuno e le differenti interpretazioni personali che nascono all'interno della classe.

## IV

### METODOLOGIE DIDATTICHE A CONFRONTO

*Il lettore,  
quindi,  
avventurandosi nel  
testo, è come se  
potesse camminare  
con sicurezza su  
una superficie  
sotto la quale si  
agita sempre  
l'abisso.<sup>130</sup>*

#### **4.1 Presentazione del progetto: fare "esperienza" del testo**

Nel primo capitolo del presente lavoro, abbiamo sostenuto la necessità di un'interazione tra didattica generale e disciplinare e l'abbiamo individuata nel campo delle metodologie, nel secondo e nel terzo abbiamo preso in esame uno specifico settore disciplinare, ossia la didattica del testo letterario in lingua italiana, e una metodologia didattica attiva, quella implicata della strategia del *role playing*. Oggetto del presente ed ultimo capitolo, sarà la sperimentazione di un progetto in cui vengono coniugati l'ambito disciplinare e la metodologia individuata, in modo tale verificare l'efficacia di tale strategia, a paragone con altre tradizionalmente utilizzate dalla didattica del testo letterario.

---

<sup>130</sup> M. T. Cassini, A. Castellani, *La pratica letteraria*, Apogeo, Milano 2007, p. 49

Verranno presentati tre studi di caso, indagando, secondo criteri che verranno esplicitati, se e come le differenti metodologie didattiche usate per l'analisi di un medesimo tipo di testo, possano portare ad esiti differenti, mettendo in luce quali elementi vengano maggiormente curati e quali rimangano in ombra.

A partire da questi tre casi singoli cercheremo poi di capire come la comunità della classe ha vissuto l'esperienza e se effettivamente, dalla individualizzazione e personalizzazione dell'apprendimento di alcuni, possano nascere esiti interessanti per tutto il gruppo che apprende.

Per due motivi ci pare interessante spendere energie in tale ambito di ricerca: da un lato, riteniamo urgente la necessità di individuare strategie didattiche che sviluppino la capacità critica di ragazzi quotidianamente chiamati a districarsi nella selva di una comunicazione globale che stimola, ma che, se affrontata inconsapevolmente, può confondere, dall'altro crediamo che, a scuola, sia indispensabile sostenere la applicazione di strategie didattiche attive di indagine sul testo. Tale lavoro di approfondimento si qualifica come la strada privilegiata per motivare un adolescente ad intraprendere un percorso di lettura, anche di testi classici. Come già si è detto e come avremo modo di ribadire, la lettura costituisce un contesto formativo imprescindibile per il soggetto. Essa infatti si pone come tramite per l'incontro e il confronto con l'alterità, favorendo contemporaneamente nell'allievo la metariflessione su se stesso e sulla propria esperienza. Per questo, la scuola, come agenzia formativa fondamentale nella crescita dei giovani, è chiamata a trovare strategie che motivino alla pratica del leggere, strategie che favoriscano un rapporto

caldo con la testualità, dove l'immedesimazione e il decentramento possono diventare criteri stimolanti per favorire, tramite un momentaneo decentramento, l'incontro con l'altro da sé, il paragone e quindi la crescita. In ultima analisi, la sfida risulta essere, alla scuola secondaria di primo e di secondo grado, quella di motivare alla lettura e di far scaturire il piacere del testo, anche e soprattutto, da un lavoro di analisi del testo stesso. È banale l'interpretazione secondo cui solo la lettura "gratuita" ( si intende la lettura sganciata da qualunque successivo lavoro di riflessione) produrrebbe il piacere del leggere; infatti, l'indagine critica sul testo, qualora sia fatta con modalità stimolanti dal punto di vista emozionale e cognitivo, sostiene continuamente la motivazione alla lettura, innescando un circolo virtuoso per cui quanto più si legge tanto più ci si arricchisce di argomenti su cui discutere e quanto più si discute tanto più viene voglia di ributtarsi nella lettura.

Per paura di allontanare gli allievi dalla lettura, certi docenti sono giunti ad eliminare completamente romanzi e racconti di un certo grado di difficoltà, pretendendo che l'orizzonte culturale dei propri ragazzi si chiuda su *"Tre metri sopra il cielo"* oppure a rinunciare a qualunque indagine sul testo. Dopo aver accertato l'importanza di un esercizio critico quale è l'analisi di un brano letterario, anche su testi impegnativi, la strada non è quello di togliere qualcosa, ma di studiare modalità innovative affinché i ragazzi vi arrivino ugualmente, nonostante l'impegno che devono approfondire. Si tratta di agire, ancora una volta, sulla motivazione. Se la lettura non è affrontata, didatticamente, come esercizio critico e non diventa, per l'allievo, occasione per paragonare

la propria esperienza a quella espressa nel libro, non si crede, in sostanza, nella reale formazione della lettura.

Tenuto conto del fatto che lo scopo dell'attività era quello di confrontare l'efficacia di diverse metodologie didattiche applicate all'analisi letteraria di genere narrativo, si è ipotizzato di svolgere il progetto di ricerca su due brani di uguale genere e con personaggi affini, cosicché potessero emergere meglio le specificità e le peculiarità legate alle due metodologie didattiche in questione.

Ma qual è l'ambito specifico di indagine che ci proponiamo di sondare con le due differenti metodologie? Se le metodologie sono il "come", qual è il "cosa"? Ossia, a cosa deve portare l'analisi del testo letterario?

Come visto, nella didattica della lettura alla scuola secondaria, ed in particolare nella secondaria di primo grado, l'obiettivo fondamentale è quello di dotare gli allievi di strumenti efficaci, motivanti e adeguati al loro mondo categoriale, per comprendere e interpretare testi letterari aprendo positivi paragoni con la propria esperienza.

Ma cosa significa analizzare un testo narrativo? Cosa significa analizzarlo alla scuola secondaria di primo grado? Quali sono le categorie fondamentali di cui è necessario tenere conto? Che cosa è imprescindibile che l'allievo trattienga come realmente formativo e metodologicamente imprescindibile?

Come azione propedeutica all'impostazione didattica del problema, dobbiamo rispondere a queste domande e lo faremo sulla scorta di alcune delle fondamentali nozioni di narratologia, una branca della teoria della letteratura, costituita, a metà degli anni Sessanta,

dal formalista russo Propp<sup>131</sup> per l'interpretazione antropologica delle fiabe, proseguita a partire dagli anni Settanta in particolare dal teorico della letteratura, Gerard Genette<sup>132</sup> e da altri studiosi europei e americani. Cercheremo poi di declinare quanto detto rispetto all'ambito della scuola secondaria di primo grado.

#### 4.1.1 Analisi del testo narrativo

Nel campo d'indagine che ci interessa, il panorama italiano è dominato dalla figura e dagli studi di Cesare Segre per il quale l'analisi del testo narrativo deve mirare alla distinzione del livello del discorso (linguistico e stilistico) dal livello narrativo propriamente detto (gli elementi della storia e lo svolgimento dell'azione, le scansioni del tempo e il loro rapporto con lo spazio, la tipologia, i pensieri e il linguaggio dei personaggi, il punto di vista dello scrittore e la conseguente focalizzazione).<sup>133</sup>

Il livello narrativo propriamente detto comprende, in primo luogo, l'esame degli elementi della storia, ossia l'individuazione delle sequenze narrative, dell'intreccio e della fabula nonché lo scomposizione di quest'ultima nelle sotto-fasi di situazione iniziale, esordio, *Spannung*, e scioglimento<sup>134</sup>.

In secondo luogo l'analisi del testo narrativo passa attraverso l'individuazione del tempo e dello spazio, in cui il testo si svolge. Tali elementi,

---

<sup>131</sup> Cfr. V. J. Propp, *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 1966

<sup>132</sup> Cfr. G. Genette, *Figure III*, Einaudi, Torino 1972

<sup>133</sup> Cfr. C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, cit.

<sup>134</sup> Per la schematizzazione degli elementi fondamentali per l'analisi del testo si è preso a riferimento il modello proposto da P. Dania Campagnoli, *Spazio lettura*. Vol. b - Racconto - Romanzo, Il Capitello, Torino 2003

sinteticamente definiti da M. Bachtin, *cronotopo*, risultano strettamente intrecciati in letteratura. Così lo definisce il filologo russo:

l'interconnessione sostanziale dei rapporti temporali e spaziali dei quali la letteratura si è impadronita artisticamente.<sup>135</sup>

In terzo luogo, la narratologia dà grande risalto all'osservazione e alla caratterizzazione dei personaggi, visti non solo nel loro statuto di ruoli, ma anche nella unicità e irripetibilità di pensiero ed esperienza che essi incarnano. In questo contesto è fondamentale la sottolineatura delle modalità narrative e semantico-lessicali con cui l'autore presenta i propri personaggi.

In quarto luogo, infine, occorre prendere in considerazione l'autore, che, all'interno dell'opera, condivide la parte da protagonista con quella del narratore presente sulla scena della storia. Alla pluridimensionalità della voce narrante si collega il punto di vista o focalizzazione (interna ed esterna) della narrazione: cioè la prospettiva del narratore nei confronti dei fatti narrati.<sup>136</sup>

L'altro livello preso in considerazione da Segre è quello del discorso, ossia tutto ciò che pertiene all'analisi formale del testo narrativo, tutto ciò che riguarda, non tanto e non solo il significato, ma soprattutto il significante; se così non fosse e l'analisi del testo mirasse solo alla ricostruzione del puro livello denotativo, tralasciando completamente l'aspetto connotativo, la letteratura

---

<sup>135</sup> M. Bachtin, *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino 1979, p. 49

<sup>136</sup> Si veda P. Vecchi Galli, *Sussidiario di letteratura italiana*, Gedit Edizioni, Bologna 2007, p. 49

finirebbe per ridursi a bieco ideologia e trito moralismo.

Quindi, riassumendo, il primo passo per la comprensione del testo è teso ad accertarne il livello letterale.

Ogni termine verbale deve essere compreso nella sua esattezza semantica e sintagmatica, ogni elemento riportato ad una dimensione per così dire "denotativa", di chiara referenzialità. Seguono l'analisi e la descrizione dei livelli formali e tipologici del testo.<sup>137</sup>

Dopo aver decifrato il significato e averlo messo in relazione al piano stilistico, sarà possibile esplorare il piano concettuale-argomentativo, ossia il piano che prende in esame il significato annotando come esso si invera nel rispettivo significante, creando un insieme inscindibile, tale per cui minuscoli spostamenti formali provocano altrettante differenze nel significato. Questa unità viene definita dalla linguista Paola Vecchi Galli con il termine *contenuto* di cui dà la seguente definizione:

Con contenuto intendiamo la somma di temi, miti, simboli che il testo letterario pone in essere sul piano discorsivo. Si potrà in taluni casi parlare di ideologemi (termine coniato da M. Bachtin), ossia delle "marche stilistiche" che rinviano a rappresentazioni e concezioni del mondo espresse dall'opera. Il passaggio è cruciale e insieme delicato perché tocca le istanze più profonde di un testo letterario, quelle che, consapevolmente o inconsapevolmente, l'autore ha tratto da un nucleo psicologico, simbolico, culturale che è intimamente suo. [...] In questa fase dell'interpretazione si andrà quindi alla ricerca di parole e sintagmi che rappresentano la

---

<sup>137</sup> P. Vecchi Galli, *Sussidiario di letteratura italiana*, cit., p.52



chiave per accedere al livello (ai livelli) del contenuto del testo: i vettori stilistici portatori dei nuclei semantici e dianoetici. E dalle parole-chiave si passerà in tal modo alle idee-chiave: appunto concetti, ideologemi o temi ricorrenti del testo.<sup>138</sup>

L'analisi del testo narrativo deve quindi portare l'allievo alla comprensione letterale del brano, senza accontentarsi di questo primo livello, ma spronandolo ad arrivare all'individuazione dei livelli del testo prima identificati e della sintesi tra significato e significante, in particolare per i personaggi e la visione del mondo che essi incarnano, arrivando anche ad una interpretazione. Tale interpretazione corrisponde ad una personalizzazione delle conoscenze che deve necessariamente tenere conto del livello letterale, ma che può sottolineare maggiormente un aspetto della trama rispetto ad un altro, privilegiare in una parola una sfumatura piuttosto che un'altra, concentrarsi su un personaggio che si sente più vicino alla propria esperienza piuttosto che su uno avvertito come più lontano.

Lo scopo è quello che gli allievi, senza tradire palesemente il testo violentandolo e arrivando a fargli dire ciò che esso non dice, imparino a fissare con continuità l'attenzione sull'oggetto-testo per dialogare con lui, a comprenderlo nelle pieghe e nelle sfumature meno direttamente individuabili, a chiedere al testo ragione di ciò che dice, laddove è possibile. Lo scopo è di riuscire ad aprire paragoni tra l'umanità in crescita dell'allievo e l'alterità esperienziale rappresentata dal testo stesso.

---

<sup>138</sup> P. Vecchi Galli, *Sussidiario di letteratura italiana*, cit., pp. 52-53

#### **4.1.2 Analisi del testo narrativo alla scuola secondaria di primo grado**

Dovendo poi fare una precisazione rispetto al grado scolastico a cui ci riferiamo, diremo che, nel contesto che ci interessa, fondamentale ci sembra l'analisi dei personaggi che si muovono nello spazio e nel tempo narrativi. Come detto, infatti, nel secondo capitolo, alla scuola secondaria di primo grado, occorre favorire quei processi di immedesimazione e paragone, che motivano alla lettura e contribuiscono, concentrando il discorso sulla concretezza del personaggio, alla formazione dell'allievo.

Dai personaggi, dalle esperienze che essi vivono e dai pensieri che comunicano risulta più semplice e immediato risalire alla *Weltanschauung* sottesa al testo e che rimanda presumibilmente, ma non obbligatoriamente, a quella dell'autore.

Il modo di agire e di pensare del personaggio, unitamente alle descrizioni che gli si riferiscono, permettono di iniziare a sperimentare quella confidenza col testo che dovrebbe portare, conformemente al grado scolastico di riferimento, alla presa in esame del "contenuto del testo", inteso, secondo quanto detto prima, quale unione inscindibile di forma ed oggetto trattato.

In situazioni didattiche rivolte a tredicenni, sarà maggiormente auspicabile privilegiare questi riferimenti ai personaggi piuttosto che concentrarsi sull'analisi del punto di vista e della relativa focalizzazione utilizzata dall'autore; tali importanti elementi del testo risultano maggiormente astratti e la loro trattazione sistematica è da riservare a gradi scolastici superiori.

## 4.2 Individuazione del campo di indagine e genesi del progetto

Come visto, scopo dell'operazione di analisi di un testo letterario è quello di mettere il ragazzo in grado di comprendere il livello letterale del contenuto, abituandolo progressivamente a cogliere il livello sovraletterale, derivato dall'utilizzo di particolari forme stilistiche e lessicali, approfondendo quindi le ragioni dei personaggi e dell'autore e penetrando nelle problematiche esistenziali e morali connesse allo svolgersi degli eventi nonché delle riflessioni nel testo.

A partire dall'individuazione degli elementi imprescindibili che devono accompagnare la riflessione dei ragazzi sui testi letterari, il campo d'indagine della ricerca riguarda il tentativo di capire se la metodologia del *role playing*, che non appartiene al campo della didattica disciplinare di riferimento, possa costituire un supporto didattico adeguato, al fine di rendere possibile, per un allievo di scuola secondaria di primo grado, un lavoro di analisi del testo quale è quello che siamo venuti fin qui proponendo, concentrandoci in particolar modo sull'analisi dei personaggi.

Nel tentare questo confronto, il nostro scopo non è quello di reperire un *quid novi* valido esclusivamente in virtù della novità che propone, quasi che il criterio di originalità di per se stesso bastasse a giudicare come efficace uno strumento didattico. Il fine è quello di capire che cosa aggiunge la metodologia del *role playing* alla capacità dell'allievo di indagare, sondare e comprendere a fondo un testo, analizzandone in particolare i

personaggi con la relativa "visione del mondo"; (accettando anche il rischio, da parte di chi scrive, di verificare, alla fine del percorso che la classica scheda-libro rimane il supporto didattico più valido ed efficace).

Poiché la metodologia didattica del *role playing* coinvolge maggiormente coloro che sono chiamati ad interpretare sulla scena i personaggi, ho deciso di concentrare l'analisi sulle prove fornite da questi singoli studenti. Ho ristretto, quindi, l'indagine a tre studi di caso, per permettere una lettura più approfondita dei dati, che mantengono comunque una forte differenziazione l'uno dall'altro.

Ciò si è coniugato felicemente con l'occasione offertami dal contesto scolastico in cui mi trovavo ad insegnare nel momento in cui ho ipotizzato questo progetto, ossia quella di avere tra i miei studenti della terza media due ragazzini dediti all'attività teatrale pomeridiana.

Facendo leva su questa particolare circostanza, peraltro rara nel panorama adolescenziale odierno "tutto calcio e danza", ho pensato che potesse essere interessante intraprendere un confronto tra metodologie a partire da attitudine e stili di pensiero dei soggetti coinvolti. Nonostante il campo d'indagine sia ristretto a questi tre studi di caso, nelle conclusioni verrà anche precisato l'esito che le due metodologie hanno sortito nel panorama più generale della classe. Si è cercato di verificare cioè come la personalizzazione della didattica abbia potuto diventare occasione positiva per tutta la comunità della classe.

### 4.3 Descrizione degli strumenti e della metodologia

Sinteticamente la realizzazione del progetto ha previsto due macro-fasi, corrispondenti alle due metodologie a confronto e ai relativi testi scelti: nella prima si è esaminato un testo secondo una metodologia tradizionale, nella seconda si è esaminato un testo dello stesso genere narrativo, ma di diverso autore, secondo la metodologia del *role playing*.

Poiché, tuttavia, l'efficacia di un apprendimento non è verificabile solo nell'esito scritto che esso produce, ma anche in base al benessere e alla serenità del clima in cui tale apprendimento avviene, i criteri di cui si è tenuto conto per il confronto tra le metodologie sono stati i seguenti:

- Partecipazione e interesse mostrati alla realizzazione delle fasi delle due procedure didattiche
- Grado di attivazione e coinvolgimento personale mostrati nello svolgimento dei due percorsi didattici
- Profondità di analisi ed articolazione di un elaborato relativo ad un testo letterario a conclusione dei due differenti itinerari didattici.

Quest'ultimo criterio risulta particolarmente significativa. Per attestare, infatti, nei discenti l'avvenuto processo di comprensione e la rielaborazione critica della lettura effettuata, è necessario prevedere, come tappa finale del percorso d'analisi, la produzione attiva, da parte dell'allievo, di una composizione tesa a presentare,

in maniera ordinata e coerente, nonché coesa e ortograficamente corretta, la ripresa di quanto annotato relativamente all'esame del brano letterario in considerazione, con particolare riferimento all'indagine sui personaggi, sul loro carattere, sulle loro scelte, sulla loro *Weltanschauung*.

La verifica di tale produzione si fonderà, come recentemente suggerito dalla commissione ministeriale presieduta dall'Accademia della Crusca, sulla valutazione di quattro competenze<sup>139</sup>:

1 - **COMPETENZA TESTUALE** detta anche pragmatica o comunicativa, si può complessivamente definire *la capacità di intendere e produrre messaggi che in una determinata situazione comunicativa, realizzino pienamente il passaggio intenzionale di informazioni tra emittente e ricevente.*

Gli indicatori sono:

- a. Rispetto delle consegne
- b. Uso del registro complessivo adeguato al tipo di testo
- c. Coerenza e coesione nella struttura del discorso
- d. Ordine nell'impaginazione e nell'aspetto grafico

2 - **COMPETENZA GRAMMATICALE**: riguarda propriamente *"il sistema generale della lingua, che è depositato nella mente del parlante e viene da lui utilizzato, nel parlato spontaneo, automaticamente e quasi inconsciamente, specie per quanto riguarda la fonologia, la morfologia e la struttura sintattica fondamentale della frase. Ma nelle costruzioni più*

---

<sup>139</sup> Tali criteri e relativi indicatori di valutazione sono assunti dal documento "La valutazione della prima prova dell'esame di stato", prodotto nel mese di settembre 2007 in due sessioni di lavoro da una commissione ministeriale sotto la supervisione dell'Istituto Invalsi e dell'Accademia della Crusca.

*elaborate, anche parlate, e in genere nella selezione del lessico, interviene una **partecipazione consapevole** (o "pianificazione") della mente; tale partecipazione diventa comunque maggiore nella produzione scritta che si fonda e si alimenta continuamente mediante lo **studio riflesso.**"*

Gli indicatori sono:

- a. Padronanza delle strutture morfosintattiche e della loro flessibilità
- b. Correttezza ortografica
- c. Uso consapevole della punteggiatura

3 - **COMPETENZA SEMANTICO-LESSICALE:** riguarda il grado di prontezza dell'individuo nel far ricorso almeno al proprio repertorio lessicale di base (sia nella comprensione sia nella produzione) ed i fenomeni di acquisizione passiva, dal proprio ambiente, di vocaboli o significati in voga, che attecchiscono nelle nuove generazioni senza che i parlanti abbiano coscienza dello scarto rispetto ad usi consolidati. Tale competenza attesta quindi la capacità dell'allievo di usare appropriatamente le diverse sfumature semantiche adeguandole pertinentemente al contesto, muovendosi con uguale abilità sia sul piano denotativo sia su quello connotativo.

Gli indicatori sono:

- a. ampiezza del repertorio lessicale
- b. appropriatezza semantica e coerenza specifica del registro lessicale
- c. padronanza dei linguaggi settoriali

4 - **COMPETENZA IDEATIVA:** attesta la capacità dell'allievo di pianificare e strutturare la propria composizione in maniera originale e personalmente rielaborata, superando il livello elementare della

riproduzione esecutiva del modello presentato. "Il livello più avanzato di questa capacità che definiamo propriamente critica si manifesta in quelle porzioni di testo, talora anche brevi passaggi, che propongono spiegazioni puntuali, commenti, raffronti e dichiarati giudizi personali.

Gli indicatori sono:

- a. Scelta di argomenti pertinenti
- b. Organizzazione degli argomenti intorno ad un'idea di fondo e ad una cornice espositivo-argomentativa divergente rispetto a quella canonica.
- c. Ricchezza e precisione di informazioni e dati
- d. Rielaborazione delle informazioni e presenza di commenti e valutazioni personali.

Scendiamo ora nel dettaglio e illustriamo i criteri con cui sono stati scelti i due testi per la realizzazione del progetto.

#### **4.3.1 Criteri per la scelta dei testi**

Come facilmente intuibile, la scelta del testo per la realizzazione del progetto è risultata essere particolarmente importante e delicata.

Innanzitutto è stato privilegiato un testo narrativo compreso nel novero delle letture già indicato dal piano di lavoro annuale. Infatti si è ritenuto opportuno inserire il progetto in una quotidianità reale, senza sovrapporre ulteriori brani che avrebbero costituito un'interruzione del percorso letterario ipotizzato all'inizio dell'anno scolastico. Inoltre, dando fiducia alla metodologia proposta, la si voleva verificare in un'azione didattica reale non in un microclima di laboratorio studiato, con testi



appositamente identificati. Tuttavia si doveva tenere conto del fatto che la classe non aveva mai utilizzato la metodologia in questione per cui, come inizio era necessario un testo che presentasse personaggi con tratti caratteristici facilmente identificabili e rappresentabili, una trama accattivante e motivante. Per quest'ultimo requisito si è puntato sul genere giallo, che unisce il piano emozionale della scoperta del colpevole al piano cognitivo della ricerca e dell'elaborazione degli indizi.

Per favorire inoltre un'immedesimazione positiva, tale testo doveva presentare una figura forte, di riferimento, un protagonista chiaramente riconoscibile e affascinante per personalità, carattere e modo di ragionare.

Poiché, infine, il progetto si inseriva nell'ambito dell'educazione letteraria, ci è parso imprescindibile riferirci ad un testo di indiscussa letterarietà. Sembra banale, ma l'idea a cui si intendeva rifarsi con la citata "letterarietà" è facilmente spiegabile con il ricorso al concetto di "classico". Era necessario un classico, inteso non tanto come testo consacrato dalla tradizione e dallo scorrere del tempo, quanto più, secondo le parole di Calvino, come "testo di cui di solito si sente dire *"Sto rileggendo"* e mai *"Sto leggendo"*<sup>140</sup> ossia come testo "che non ha mai finito di dire quel che ha da dire".<sup>141</sup>

Tra le possibili opzioni offerte dal *curriculum* di lettura della terza media quella che immediatamente è parsa più rispondente ai criteri sopraindicati è stata la scelta di due testi fondamentali, quali *Il mastino dei Baskerville*, di Sir Arthur Conan Doyle e *Assassinio sull'Oriente Express* di Agatha Christie.

---

<sup>140</sup> I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991, p. 11

<sup>141</sup> Ivi, p. 13

Tali titoli, esempi paradigmatici per l'analisi di figure di investigatori, nonché di metodi investigativi, potevano costituire un ottimo campo di confronto tra metodologie didattiche, quale ci proponevamo di realizzare.

Si trattava infatti di far confrontare gli allievi e la classe sull'analisi di due figure di investigatori, Sherlock Holmes ed Hercule Poirot, affidandone uno all'interpretazione secondo metodologie tradizionali e l'altro secondo la metodologia del *role playing*.

In particolare ho assegnato ad un'analisi tradizionale la figura di Hercule Poirot, mentre ho affidato alla rappresentazione tramite *role playing* quella di Sherlock Holmes. I motivi di tale scelta sono stati essenzialmente due: da un lato, la figura dell'investigatore di Baker Street, accompagnata dalla fedele presenza del collaboratore Watson offriva la possibilità di creare una scena più ricca di personaggi, dando adito ad una mimesi più di gruppo, accentuando maggiormente la dimensione ludica e abbassando l'*arousal* emotivo della rappresentazione in classe; dall'altra il personaggio di Sherlock Holmes presenta, soprattutto per la magistrale descrizione fornitane da Arthur Conan Doyle, caratteristiche fisiche e caratteriali maggiormente definite e rappresentabili che colpiscono il lettore, soprattutto un lettore tredicenne.

Naturalmente, a quanto detto si potrebbe obiettare che, per la particolare funzione che il lessico riveste nella metodologia didattica che ci proponiamo di esaminare, sarebbe preferibile scegliere il testo di riferimento all'interno del *canone* - se di *canone* si può ancora legittimamente parlare alla scuola

secondaria di primo grado<sup>142</sup> - della letteratura italiana. La necessità di ricorrere, per la lettura di questi autori, ad una traduzione, parrebbe ridurre la possibilità di discussione sull'impiego e sull'analisi semantica delle parole utilizzate nel testo, in quanto sarebbero meno presenti termini sfumati e ricchi e prevarrebbero, invece, parole più vuote e meno piene<sup>143</sup>, cioè con un campo semantico ristretto.

Tuttavia, dopo aver curato che la traduzione del testo originale fosse di buona qualità, abbiamo optato per prediligere il testo straniero così da poter dare adito, su un testo relativamente semplice, a confronti lessicali e semantici con la lingua inglese, prima lingua comunitaria compresa nel curriculum della classe.

Vediamo ora nel dettaglio come si sono svolte le procedure didattiche nelle due macro-fasi.

#### **4.3.2 Metodologia tradizionale**

Tradizionalmente, alla scuola media, l'analisi delle letture avviene secondo modalità molto semplici che prevedono la lettura del testo, individuale o digruppo, la discussione (non sempre effettuata) sul senso generale della vicenda e sulle motivazioni dei personaggi, nonché la stesura conclusiva di uno scritto su una traccia fornita dall'insegnante.

La lettura, quindi, è tesa a conoscere gli elementi della trama e a attestare il livello della comprensione letterale, la ripresa del testo

---

<sup>142</sup> Ci riferiamo a quanto sostenuto in M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006, pp. 148-155

<sup>143</sup> Con questi termini ci si rifà alla classificazione delle parole dal punto di vista del loro significato proposta in E. Jezek, *Lessico*, Il Mulino, Bologna 2005, pp. 25-27, secondo cui la prima distinzione delle parole è quella che le caratterizza in "parole funzione" e "parole contenuto".

effettuata in classe prevede - ma questo è a discrezione dei docenti e dei contesti in cui ci si trova ad operare - la rilevazione "a caldo", ossia immediatamente dopo la lettura, di commenti, opinioni, confronti su passi più o meno interessanti del testo, centrali per la comprensione della *Weltanschauung* dell'autore e per approfondire le motivazioni che spingono all'azione i personaggi. Il "lavoro" d'analisi si conclude con la stesura di un elaborato, che consiste in una forma schematica di rilevamento delle categorie fondamentali del testo, prima illustrate (spazio e tempo dell'azione, personaggi, tecniche narrative). Secondo quanto suggerito dai manuali, si tende a verificare nell'allievo la conoscenza della storia, la capacità di descrizione dei personaggi e - ma non sempre - si richiede un giudizio personale su quanto letto. Tale scritto, chiamato generalmente "scheda-libro", si struttura secondo una giustapposizione lineare dei suddetti dati e consiste sostanzialmente nella compilazione di una griglia già reimpostata.

Schematicamente la procedura didattica per l'analisi di un testo letterario è strutturata secondo queste fasi:

1. Lettura
2. Ripresa collettiva del testo, secondo la modalità frontale.
3. Scheda libro

#### **4.3.3 Metodologia innovativa**

La metodologia innovativa, su cui si imposterà il confronto degli esiti con quella tradizionale, prevede

sostanzialmente le stesse tre fasi di quella precedentemente descritta alle quali però ne aggiunge una quarta, intermedia tra il momento della lettura e quello della discussione. Dopo la lettura, comune o individuale da parte della classe del testo o dei testi in questione, è prevista l'impostazione di un *role playing*; tale *role playing* è strutturato secondo un canovaccio redatto sulla base del plot narrativo del romanzo e in riferimento alle qualità caratteriali e fisiche dei personaggi in questione.

Schematicamente il lavoro d'analisi alternativo prevede la realizzazione di questi passaggi:

1. Lettura
2. *Role playing*
3. *Debriefing* - discussione
4. Testo finale

Come si vede, ciò che varia, tra le due metodologie confrontate, è il momento di discussione, che nella metodologia alternativa è preparato da una seduta di *role playing*, realizzato conformemente a quanto riportato nel terzo capitolo.

#### **4. 4 Rilevazione sull'andamento del progetto**

Dopo aver visto schematicamente la struttura delle due procedure didattiche riporto dettagliatamente l'esito concreto di quanto avvenuto in classe. Procederemo illustrando prima l'esito della metodologia tradizionale, poi riporteremo quanto realizzatosi nella seduta di *role playing*.

#### 4.4.1 Metodologia tradizionale: analisi del personaggio *Hercule Poirot*

Il testo che è stato analizzato secondo questa modalità è "*Assassinio sull'Orient Express*", romanzo giallo scritto da Agatha Christie nel 1933, che vede come protagonista l'investigatore belga Hercule Poirot, alle prese con un caso di omicidio compiuto sul famoso treno che collegava, agli inizi del Novecento, Parigi ad Istanbul.

Gli allievi ne avevano ultimato la lettura durante le vacanze estive, insieme a "*Il mastino dei Baskerville*" di Arthur Conan Doyle, a "*Firmato Picpus*" di George Simenon e a "*La croce azzurra*" di Gilbert Keith Chesterton. All'inizio del mese di ottobre sono state dedicate all'analisi del testo di Agatha Christie tre lezioni, tenutesi a distanza di un giorno l'una dall'altra:

- **PRIMO INCONTRO:** l'insegnante, tramite l'ausilio di *slides* in *power point* e videoproiettore, riprende i punti salienti della trama, provvedendo ad accertare che tutti abbiano letto il libro, ne abbiano capito le fasi essenziali e abbiano compreso i ruoli svolti dai diversi personaggi e le relative qualità caratteriali e fisiche. Si assegna alla classe il compito di reperire sul testo le citazioni principali che riguardano il carattere di Hercule Poirot e il suo metodo investigativo, precisando che nei romanzi gialli, il metodo investigativo del detective è ciò che esprime anche la sua visione del mondo e il clima culturale in cui è inserito.

- **SECONDO INCONTRO:** l'insegnante fa intervenire gli alunni e raccoglie, secondo un casuale brainstorming,

le citazioni che essi hanno sottolineato. Tali citazioni vengono scritte alla lavagna e classificate secondo criteri quali "aspetto fisico", "visione del mondo" e "metodo investigativo".

Viene avviata la discussione su quale sia il metodo investigativo di Poirot e quale sia la sua visione del mondo. L'insegnante invita gli allievi a reperire sul testo quelle che secondo loro sono citazioni interessanti per capire il metodo investigativo e il carattere di Hercule Poirot.

Le citazioni sottolineate vengono lette da allievi che liberamente chiedono di intervenire:

"Vede caro dottore, io non sono solito basarmi sui vari procedimenti seguiti dai miei colleghi. È della psicologia che mi preoccupa non delle impronte digitali o della qualità della cenere delle sigarette"<sup>144</sup>.

"Se non mi sbaglio, vedo che a lei non sembra molto efficace il mio metodo di indagine. Forse pensa che un investigatore inglese si comporterebbe diversamente; tutto sarebbe preciso, quadrato, limitato ai soli fatti..."<sup>145</sup>

"Ma vede, signorina, io ho le mie piccole originalità. Quando interrogo qualcuno, lo scruto, mi faccio un'idea del suo carattere, e poi dalle mie domande la norma che ritengo più opportuna. Proprio qualche minuto fa, ho interrogato un signore, il quale voleva dirmi le sue idee su qualsiasi argomento e l'ho dovuto frenare perché si attenesse esclusivamente alla questione che ci interessa. Poi è venuta lei, e ho capito subito che avrebbe risposto in modo metodico, breve e preciso, insomma, senza divagazioni. Quindi, Mademoiselle, poiché lei ha un certo carattere diverso da quello che aveva colui che l'ha preceduta, le

---

<sup>144</sup> A. Christie, *Assassinio sull'Orient Express*, Mondadori, Milano 1979, pp. 52-53

<sup>145</sup> Ivi, p. 120

pongo domande diverse. Per esempio, le chiedo di dirmi che cosa sente, che cosa pensa... non le piace proprio, questo metodo ?"<sup>146</sup>

"Il metodo che l'investigatore usò con lei fu in completo contrasto con quello di cui si era servito con l'istitutrice inglese"<sup>147</sup>

"Mon ami, se si vuol prendere un coniglio selvatico, gli si caccia nella tana un furetto ; e se il coniglio c'è fuggirà via. È precisamente ciò che ho fatto "<sup>148</sup>

"Se si mette bruscamente uno di fronte alla verità uno che ha mentito, nove volte su dieci, colto di sorpresa confesserà. Naturalmente, però, è necessario individuarla la verità, per produrre quest'effetto. Così faccio in questo caso, e continuerò a farlo: esamino cioè la deposizione di ogni viaggiatore e dico a me stesso: "Se il Tal dei Tali mente, su quale punto mente e per quale ragione,?" . E ne deduco che, se mente, badi che dico se, non può essere che su questo e su questo punto e su questa e quest'altra cosa." <sup>149</sup>

A partire dalle citazione proposte, un ragazzo, con funzione di "verbalizzatore" per tutta la classe, è invitato a redigere alla lavagna, a partire dalle citazioni-indizio reperite sul testo, i punti salienti della personalità di Poirot e del suo metodo investigativo. Gli altri allievi suggeriscono al verbalizzatore i dati da appuntare, provvedendo a trascriverli essi stessi sui loro quaderni.

Da ciò che viene espresso, emerge, come ragionamento exteriorizzato, un'idea negoziata e condivisa dalla

---

<sup>146</sup> Ivi, p. 120

<sup>147</sup> Ivi, p. 125

<sup>148</sup> Ivi, p. 150

<sup>149</sup> Ivi, p. 185



comunità ermeneutica che è la classe, sul metodo investigativo di Poirot: esso appare basato sulle deduzioni che l'investigatore elabora a partire, non appena e non solo dagli indizi materiali raccolti sulla scena del crimine, ma anche e soprattutto dalle interrogazioni poste ai soggetti coinvolti. Tali colloqui sono svolti da Poirot con metodi diversi a seconda dell'interlocutore che ha di fronte, così da poter far emergere il punto debole dell'indagato.

L'insegnante precisa che, nel momento storico in cui è ambientato il romanzo e in cui Agatha Christie scrive, si è appena compiuta la scoperta dell'"inconscio" da parte degli studi di Sigmund Freud. Il docente chiede come questo può legarsi al metodo investigativo descritto relativo a Poirot.

Con liberi interventi, la classe lega il metodo di Poirot al tentativo di reperire negli interrogati quella zona della mente che sfugge al controllo della ragione e che è appunto l'inconscio.

Diversi allievi notano poi come, dalle citazioni raccolte, emerge l'intento di Poirot di porre domande agli indiziati, cercando di immedesimarsi in loro e nelle loro motivazioni. Il suo metodo non è, interviene un alunno, come quello di Sherlock Holmes, che è unicamente concentrato sull'osservazione scientifica dei fatti. L'insegnante precisa quindi che ci sarà l'opportunità di aprire confronti con il detective inglese, con il quale Poirot polemizza esplicitamente.

Un aspetto rilevante del metodo di Poirot, continuano gli interventi in classe, è quello che si può cogliere nella parte finale del romanzo dove egli propone due soluzioni come risoluzione del mistero.

La classe è d'accordo nel sostenere che egli, contrariamente a Sherlock Holmes, non sparisce con lo

scioglimento dell'enigma, ma cerca di andare incontro ai colpevoli, tentando di capirne le ragioni: nel romanzo in questione, infatti, la vittima infatti è un famoso criminale coinvolto nel rapimento e nell'uccisione della piccola Daisy Armstrong, alla quale sono, a vario titolo, legati tutti i colpevoli, che hanno inferto, ognuno, una coltellata.

Poirot propone due soluzioni, una vera e un'altra compatibile con la scena del crimine, ma falsa. Sostenendo quest'ultima interpretazione, i colpevoli sono scagionati.

La discussione della classe si conclude con l'osservazione interessante di uno studente. Egli afferma che la duplicità di soluzioni non sarebbe possibile in un romanzo di Sherlock Holmes dove la soluzione è dettata dall'elaborazione scientifica degli indizi offerta nell'analisi retrospettiva<sup>150</sup> fornita da Sherlock Holmes, espressione di una mentalità positivista, che non potrebbe mai ammettere che la realtà possa essere diversa da come appare.

- **TERZO INCONTRO:** viene chiesto agli allievi di scrivere in un'ora e mezza un testo argomentativo sulla seguente traccia:

*"Descrivi la figura dell'investigatore Hercule Poirot illustrandone le caratteristiche caratteriali e fisiche e spiegando con opportuni riferimenti al testo il suo metodo investigativo".*

---

<sup>150</sup> Nel romanzo giallo "Il mastino dei Baskerville" di Arthur Conan Doyle, la soluzione finale del caso viene offerta da parte di Sherlock Holmes in un'analisi retrospettiva che rimette a posto tutti i dettagli sparsi che il lettore ha potuto acquisire grazie alla narrazione di Watson, dal cui punto di vista viene raccontata la vicenda.

Nella sezione che riguarda l'esame dei risultati raggiunti sono state trascritte le prove realizzate dai allievi che sono oggetto del nostro studio di caso. Si è ritenuto opportuno trascrivere tali produzioni, non in questo punto del lavoro, ma nella sezione riguardante i risultati cosicché potessero essere più agevolmente confrontati con i testi prodotti dopo l'applicazione della metodologia alternativa, che ora descriviamo.

#### **4.4.2 Metodologia innovativa: analisi del personaggio *Sherlock Holmes***

**PRIMO INCONTRO** - La classe procede alla lettura dei primi due capitoli de "*Uno studio in rosso*" di A. Conan Doyle, avventura d'esordio di Sherlock Holmes, testo in cui l'autore scozzese descrive fisicamente e caratterialmente il suo eroe. Tramite il dialogo con Watson emergono, con dettagli concreti, le passioni di Sherlock Holmes e la sua visione del mondo, improntata alla mentalità positivista. Tale lettura, che potrebbe risultare come uno sbilanciamento a favore di Sherlock Holmes, è necessaria perché, nel testo letto dai ragazzi durante l'estate "*Il mastino dei Baskerville*", non compare una precisa caratterizzazione fisica e caratteriale dell'investigatore di Baker Street e del suo fedele compagno Watson, dettaglio che, invece, era presente, relativamente a Poirot, in *Assassinio sull'Orient Express*.

Alla fine della lettura la classe viene invitata a sottolineare velocemente gli elementi di congiunzione tra le due letture svolte sulle avventure del detective inglese. Gli elementi che emergono portano ad una schematizzazione del metodo

investigativo di Holmes in tre fasi: *osservare - dedurre - verificare le ipotesi.*

Viene rilevata inoltre la presenza di Watson come "io narrante" della storia e insegnante ed allievi arrivano alla conclusione che questa figura rappresenti in sostanza i lettori, dal momento che ciò che egli dice coincide con ciò che il lettore, appunto, sa. Come produzione domestica viene assegnata la sottolineatura di tutti i passi in cui si capisce il metodo investigativo di Sherlock Holmes e la sua visione della realtà.

**SECONDO INCONTRO** - La classe procede, con un brainstorming e l'aiuto del docente, alla raccolta di tutte le citazioni sottolineate. Esse vengono copiate sulla lavagna. Ultimata questa fase, l'insegnante procede al *briefing*, ossia alla spiegazione di ciò che si andrà a fare. Precisiamo che gli allievi non avevano mai svolto un *role playing*, ma che in diverse occasioni, durante tutto il corso del triennio, era stato chiesto loro di cimentarsi in elaborati scritti che simulavano immedesimazioni in personaggi letterari affrontati nelle ore di narrativa. La didattica disciplinare era un esercizio attitudinale a cui più volte erano stati sottoposti, non però nella modalità complessiva della strategia del *role playing*.

La classe viene predisposta alla realizzazione del *role playing*. La stanza viene adattata ergonomicamente alle necessità della rappresentazione scenica. I banchi sono spostati contro le pareti e tre sedie vengono collocate attorno alla cattedra, che funge da "palcoscenico". Per la realizzazione del progetto, l'insegnante ha provveduto ad assegnare i ruoli, ma in altri

contesti la classe può essere lasciata libera di autogestirsi. L'insegnante spiega che il *role playing* consisterà in un'intervista rivolta da un giornalista al famoso investigatore Sherlock Holmes e al fido compagno Watson, secondo quanto scritto nelle istruzioni e secondo quanto letto nei due testi di riferimento.

I ruoli assegnati sono, quindi, quello del giornalista, a cui viene lasciata libertà di creazione del personaggio, quello di Sherlock Holmes e quello di Watson.

Vengono scelti, inoltre, un allievo che gestisca il tempo della seduta di gioco, per la quale viene fissata la durata di 10 minuti e un'allieva che funga da verbalizzatrice di quanto espresso dagli "attori". I restanti componenti della classe sono divisi in squadre di osservazione con la consegna di annotare su una scheda precedentemente predisposta quanto osservavano a proposito del personaggio loro assegnato. Le squadre di osservazione risultano essere tre, così come sono tre i personaggi da monitorare.

Dopo l'assegnazione dei ruoli, vengono fornite agli "attori" le istruzioni per il loro personaggio e la consegna di cominciare a progettare la loro interpretazione.

Tale fase di briefing dura in totale venti minuti.

#### **MATERIALE PREDISPOSTO: IL CANOVACCIO**

##### ***- Istruzioni per il personaggio dell' intervistatore***

*Sei un giornalista di un tabloid inglese ed hai ricevuto dal tuo caporedattore l'incarico di intervistare un famoso uomo di successo per cercare*

di capire le ragioni della sua popolarità. Hai bisogno di fare un buon lavoro così potrai finalmente sperare in quella promozione che desideri da tanto tempo. Dopo molta indecisione hai pensato di optare per l'intervista al famoso investigatore Sherlock Holmes e al suo collaboratore John Watson. Li incontri nel loro appartamento di Baker Street.

**- Istruzioni per il personaggio di Sherlock Holmes**

Sei il famoso Sherlock Holmes e hai deciso di accettare il pressante invito di uno sconosciuto giornalista per un'intervista. Sei francamente un po' seccato per questa intrusione, ma decidi di accettare....

**- Istruzioni per il personaggio di John Watson**

Sei John Watson e Holmes ti ha frettolosamente comunicato che nel pomeriggio riceverete nella vostra casa la visita di un giornalista. Pensi che Holmes non perda occasione per farsi notar, ma sei deciso a sfruttare l'occasione per far sapere al mondo l'importanza che rivesti nelle indagini del tuo famoso coinquilino...

## DESCRIZIONE DEL *ROLE PLAYING*

### *a) Warming up*

**Conduttore**<sup>151</sup>: Per quale motivo ha scelto di intervistare questo famoso investigatore ed il suo collaboratore?

**Giornalista**: Innanzitutto tengo a precisare che non si tratta di un investigatore, ma di un consulente investigativo e che il suo collaboratore è in realtà il suo coinquilino, o meglio forse l'unico - diciamo - francamente - che riesce a sopportarlo. Le chiacchiere dicono che il nostro amico abbia un carattere un tantino difficile. Inoltre ho bisogno di fare un buon lavoro, voglio quella promozione, darò il massimo.

**Conduttore**: Come ha selezionato le domande?

**Giornalista**: Ho pensato a quello che sapevo di lui e ai miei lettori. Perché Sherlock Holmes riesce a risolvere i suoi casi, sempre? Come fa?. Ho pensato anche che mi incuriosiva la vita privata di un uomo che risulta sempre impassibile e sicuro di sé e dei suoi mezzi.

**Conduttore**: Qual è il Suo stato d'animo alla vigilia di questo incontro?

**Giornalista**: Sono imbarazzato. Non voglio fare brutta figura davanti ad un uomo così intelligente e schivo, come dicono. Spero di non contraddirlo o dire qualcosa che lo dispiaccia.

**Conduttore (rivolto a Sherlock Holmes)**: E lei, Sig. Sherlock Holmes, a dire il vero non mi aspettavo

---

<sup>151</sup> Con il termine *conduttore* si indicherà sempre l'insegnante che, nel *role playing* di ambito scolastico, ricopre sempre il ruolo del conduttore.

accettasse questo invito... Insomma, la facevo più riservato.

**Sherlock Holmes:** bè certo... ho riflettuto molto prima di accettare. È vero non amo la compagnia, Watson qui presente è l'unico essere umano di cui sopporto la presenza, (*gesticola molto mentre parla e guarda Watson che fa un'espressione di intesa. La classe accenna qualche risata*) meglio una bella suonatina di violino<sup>152</sup>...però sono anche molto fiero della mia bravura nel risolvere i casi per cui mi pagano.

**Conduttore:** Watson ...lei che dice?

**Watson:** dico che Sherlock Holmes fa il superiore, ma ha bisogno di me, anche solo per qualcuno che lo ascolti ragionare...

**Sherlock Holmes:** tu dimentichi che quando voglio ragionare mi isolo sulla poltrona del divano<sup>153</sup>. (*La classe mormora*)

**Watson:** sì, ma Lei sono comunque utile...come quella volta che Lei ho sorvegliato la situazione al maniero dei Baskerville...e non Si dimentichi che Lei ha molte lacune, anzi, tranne che in chimica, ci sono molte cose in cui è un vero dilettante...

## **b) Seduta di gioco vera e propria**

**Giornalista:** visto che è stato nominato il caso dei Baskerville, partiamo da lì... Come ha fatto, in quella occasione, a risolvere il caso con così pochi dettagli?

**Sherlock Holmes:** non erano esattamente pochi...erano meno nel caso del cavallo Barbaglio d'argento<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> A. Conan Doyle, *Uno studio in rosso*, Mondadori, Milano 1958, p.

18

<sup>153</sup> Ivi, p. 20



comunque, come molti sanno, il mio segreto sta tutto nell'osservazione accurata degli indizi "il mondo è pieno di tanti piccoli indizi che la gente mai si cura di osservare"<sup>155</sup> ( l'allievo-attore cita direttamente dal testo e si alza per andare a prendere qualcosa che tiene sul banco, nell'astuccio. Estrae delle forbici dal cui occhiello guarda come fossero lenti) . E' quest'oggetto la chiave di tutto e la mia mente ( si tocca la tempia per indicare il cervello).

**Giornalista:** forse allora potrebbe riassumerci velocemente il suo metodo..

**Sherlock Holmes :** certamente. Io osservo attentamente la scena del delitto raccogliendo con cura tutte quelle tracce che sfuggono ad un occhio troppo frettoloso. Grazie alle mie conoscenze e alla mia incredibile capacità di deduzione, elaboro delle ipotesi che poi verifico. Molti dicono che sono un po' sprezzante, ma mi va quasi sempre bene, tranne il caso in cui tutti mi credevano morto, ma poi sono tornato...<sup>156</sup>.

**Giornalista:** è vero Watson?

**Watson:** è vero! Pensi che quando ci siamo conosciuti, con una veloce occhiata è riuscito a capire che ero un medico che ritornava in Inghilterra dopo essere stato ferito durante la guerra...(l'allievo che interpreta Watson fatica nel reperimento della battuta) .. in Afghanistan.

---

<sup>154</sup> A. Conan Doyle, *Barbaglio d'Argento*, il testo non è stato letto dalla classe. l'allievo che interpretava Sherlock Holmes lo cita, traendolo da una sua lettura personale.

<sup>155</sup> Cfr. A. Conan Doyle, *Il mastino dei Baskerville*, Newton, Roma 1991

<sup>156</sup> L'allievo fa riferimento ad un dettaglio biografico su Conan Doyle letto in classe, per cui l'autore scozzese tentò, ad un certo punto della sua carriera, di liberarsi della presenza divenuta troppo ingombrante del personaggio creato facendolo morire, ma fu costretto, per le proteste dei lettori, a fingere falsa l'avvenuta morte e a farlo riapparire in un'ulteriore avventura.

**Sherlock Holmes:** oppure quella volta in cui ho dedotto la professione di J. Mortimer, sempre per il caso dei Baskerville, dal suo bastone dimenticato, qui a Londra, nel nostro salotto di Baker Street.

**Giornalista:** mi scusi se sono indiscreto, ma, quindi, che cosa dobbiamo pensare riguardo alle lacune di cui parlava prima Watson?

**Sherlock Holmes** (*guarda indispettito Watson e la classe ride*): sì in effetti, ho delle lacune. Ritengo che il cervello umano non possa contenere tutto e devo decidere cosa farci entrare e cosa no. Solamente le cose utili al mio lavoro devono rimanermi in testa, altrimenti si finisce per dimenticare tutto anche quello che serve per le indagini.

**Giornalista:** mi perdoni ancora, ma i nostri lettori sono molto interessati al gossip (*la classe abbozza qualche commento*). Lei è mai stato innamorato?

**Watson:** ride a scena aperta (*la classe ride*)

**Sherlock Holmes:** Watson, mi sembra che il signore abbia rivolto a me la domanda. Comunque, no! Queste cose non mi interessano, il mio stile di vita è positivista, la mia ragione controlla tutto. L'amore sarebbe un'inutile perdita di tempo e di ragione, appunto...

**Watson:** non ci avevo mai pensato .. se Holmes avesse una fidanzata, io che fine farei ? (*la classe ride*)

**Giornalista:** Positivista ha detto... Che significa?

**Sherlock Holmes:** che solo ciò che è logico deve essere esaminato. Ciò che sfugge alla ragione logica non deve essere considerato. Prendiamo il caso del famoso cane dei Baskerville. Tutti, anche il dottor J. Mortimer, lo ritenevano una creatura soprannaturale e parevano credere alla leggenda nera che aveva colpito la famiglia Baskerville, a partire dalle malefatte dall'antenato Sir Hugo Baskerville. In realtà, io ho

risolto il caso, partendo dal presupposto che questo non potesse essere ammesso. Infatti il cane non era un prodigio, ma solo un grosso mastino colorato di fosforo così da avere gli occhi fosforescenti.<sup>157</sup>

**Watson:** confesserò che anch'io per un attimo c'avevo creduto...

**Giornalista:** Watson, lei come descriverebbe il carattere e la personalità del suo coinquilino?

**Watson:** ( guarda il compagno ridendo) oramai c'ho fatto l'abitudine, ma ad una prima vista mi è sembrato molto strano... con quelle mani sporche di roba chimica, per un attimo ho pensato anche che facesse uso di stupefacenti. Poi l'ho visto molto tranquillo.

*Il ragazzo che interpreta Holmes alza all'improvviso lo sguardo...*

*Il ragazzo che interpreta Watson esce improvvisamente dal ruolo e dice che sul testo c'è scritto proprio che Watson pensava che Sherlock Holmes, per alcune stranezze del suo carattere e per i repentini sbalzi d'umore, assumesse droghe.*

*La classe manifesta impazienza e l'insegnante-conduttore invita l'allievo che interpreta Watson a riprendere il proprio personaggio.*

**Giornalista:** stava dicendo...

**Watson:** è molto deciso ed è un grande osservatore, non c'è dettaglio anche piccolo che gli sfugge. Lui dice che "l'osservazione è una sua seconda natura". Osserva tutto con rapide occhiate. Per esempio mi stupisco che

---

<sup>157</sup> Cfr. A. Conan Doyle, *Il mastino dei Baskerville*, cit.

non Le abbia misurato il cranio<sup>158</sup>( *la classe fa segni di approvazione, quasi avvertisse una prestazione superiore, rispetto al solito, da parte del ragazzo che interpreta Watson* ). Inoltre è anche molto egocentrico, risolve i casi, per farsi ammirare. Mi ricordo la prima volta in cui ci siamo incontrati, stava cercando di fare una reazione chimica che avrebbe chiamato con il suo nome "Reazione Sherlock Holmes". Quando gli è riuscita era molto compiaciuto e gli brillavano gli occhi, e aveva fatto un inchino ad un pubblico immaginario.

**Giornalista:** che sentimenti ha nei confronti delle vittime e dei colpevoli che incontra?

**Sherlock Holmes:** prima di rispondere vorrei dire al mio compagno, amico?!?... diciamo coinquilino ... che non mi piacciono i crani. Semplicemente li trovo indicativi della persona.

Quanto alla Sua domanda, non mi sono mai posto il problema. Penso che i sentimenti siano banali e inutili, sprecano parte della mente umana. Il lavoro fa dell'uomo una persona rispettabile. Ma...

**Giornalista:** ho capito, lei ama se stesso. Quindi....

L'allievo a cui è affidato il compito di fermare il cronometro della seduta di gioco annuncia che il tempo è scaduto. Gli "attori" si bloccano e si rilassano, la classe si rianima e applaude. Gli allievi che interpretano Sherlock Holmes e Watson sono evidentemente compiaciuti. Il clima è positivo.

---

<sup>158</sup> L'"attore" si riferisce alla passione di Holmes per l'antropologia fisica, caratteristica branca di interesse per il periodo positivista.

### **c) Cooling off**

**Conduttore:** come ti sei sentito nel ruolo del giornalista ? A partire dal canovaccio che avevi, come hai deciso di muoverti nel tuo personaggio?

**Giornalista:** la difficoltà maggiore è stata quella rispettare la consegna del far capire le ragioni della popolarità di Sherlock Holmes. Mi sembra che Sherlock Holmes piaccia perché fa sembrare tutte le cose molto semplici nella risoluzione dei casi, sembra che veramente grazie all'osservazione e alla ragione riesca a tenere presenti tutti i particolari. Volevo anche sottolineare la sua antipatia

**Conduttore:** non ti era piaciuta la lettura di Sherlock Holmes?

**Giornalista :** sì, molto, ma è anche abbastanza antipatico, non mi piace come tratta Watson.

**Conduttore:** e tu, quali difficoltà hai avuto ad interpretare Sherlock Homes?

**Sherlock Holmes:** forse avrei avuto bisogno di conoscere ancor meglio il personaggio, per certe domande non potevo dire cose che avevo letto di lui, dovevo, come dire, ricavarle da delle deduzioni, che però non sapevo se erano giuste o possibili., per esempio, la domanda sull'amore...

**Conduttore:** e come hai fatto?

**Sherlock Holmes:** ho provato a ricordarmi certe cose che diceva o faceva, in particolare verso Watson, che è l'unico personaggio con cui non è freddo.

**Conduttore:** è difficile fare questo tipo di esercizio?

**Sherlock Holmes:** sì, è imbarazzante, soprattutto è difficile concentrarsi e seguire le parole, i gesti e anche quello che dicono gli altri, perché non sei da solo sulla scena.

**Conduttore:** e Watson?

**Watson:** Watson è il più difficile da fare, prof., perché ci sono meno dettagli su di lui. Sherlock Holmes è descritto con più dettagli.

**Conduttore:** qual è stata la difficoltà maggiore?

**Watson:** forse quando mi sono dovuto concentrare per cercare di capire meglio qual è il rapporto tra Watson e Sherlock Holmes, cosa c'entra nel romanzo questo personaggio.

### **e) *Debriefing***

La fase di *debriefing* consiste, come detto, nell'analisi di quanto accaduto durante la seduta di gioco. L'indagine, in forma di dialogo ordinato, è condotta dal docente con gli studenti a partire dalle osservazioni svolte dalle diverse "squadre". L'esercizio di osservazione è svolto attraverso la strutturazione di una scheda che comprende i seguenti punti di osservazione:

- Tenuta del ruolo e dell'immedesimazione: l'interpretazione ha aderito alla descrizione del personaggio?
- Interazione con i personaggi in "scena": l'"attore" ha saputo rapportarsi con gli altri e cogliere le provocazioni o i suggerimenti che gli venivano lanciati dai colleghi?
- Lessico utilizzato: è aderente al personaggio, è adeguato alla scena? Perché?
- Gestualità e mimica: l'"attore" è stato in grado di accompagnare la propria rappresentazione con mimica adeguata?

- Hai riscontrato palesi divergenze tra quanto espresso dall'"attore" e quanto espresso dal testo di riferimento?
- Cosa avresti aggiunto o tolto all'interpretazione del personaggio?

Tale griglia di riferimento è stata consegnata agli allievi per guidare, ordinare e quindi facilitare il compito dell'osservatore. Quello che segue è il verbale del *debriefing* effettuato dopo la seduta di gioco.

### **Squadra di osservazione 1 - Il ruolo del giornalista**

**Insegnante:** bene... Partiamo dalla squadra di osservazione che doveva seguire il giornalista. Che cosa possiamo dire? Quali osservazioni avete prodotto?

**Allievo 1** - E' stata brava, soprattutto perchè non ha fatto domande sciocche.

**Conduttore:** cosa intendi con domande sciocche?

**Allievo 1** - mah, per esempio, "che lavoro fai" o "dove vivi"? Domande facili...

**Conduttore:** non sono così facili.

**Allievo 1** - sì, comunque ha fatto domande più intelligenti.

**Allievo 2** - avrebbe potuto fare più riferimenti al mastino dei Baskerville.

**Allievo 3** - io ho notato che non ha chiesto niente del rapporto tra Sherlock e Watson, c'è scritto nello *Studio in Rosso*. Visto che c'era anche Watson doveva coinvolgerlo di più.

**Giornalista:** sì, ma nel canovaccio si diceva di far prevalere la descrizione di Holmes.

## Squadra di osservazione 2 - Il ruolo di Sherlock Holmes

**Allievo 4** - io ho notato che ad un certo punto ha dato del "tu" a Watson. Non è possibile.

**Conduttore:** sei sicuro? Dovresti verificare sul testo.

**Allievo 4** - adesso ci guardo, ma mi sembra che non ci sia. Comunque Holmes ha un carattere distaccato e freddo anche con Watson quindi vuole mantenere una certa distanza, per questo gli dà del "Lei".

**Allievo 5** - io ho notato che quando la giornalista chiede a Sherlock Holmes se è vero che ha delle lacune, lui ha fatto una faccia come se fosse arrabbiato della domanda. Ma Sherlock Holmes ha queste lacune perché vuole averle, non sono delle mancanze, lui crede che questo sia giusto, infatti dice: *(l'allievo legge dal testo)* "Vede Watson il cervello dell'uomo, in origine, è come una soffitta vuota: la si deve riempire con mobili di nostra scelta. L'incauto vi immagazzina tutte le mercanzie che si trova tra i piedi: le nozioni che potrebbero essergli utili finiscono a non trovare più spazio o, nella migliore delle ipotesi, si mescolano e si confondono con un quantità d'altre cose, cosicché diviene assai difficile reperirle. Viceversa lo studioso accorto seleziona accuratamente ciò che immagazzina nella soffitta del suo cervello. Ci mette soltanto gli strumenti che possono aiutarlo nel lavoro, ma di quelli tiene un vasto assortimento e si sforza di sistemarli nell'ordine più perfetto"<sup>159</sup>.

**Conduttore:** va bene, la citazione è pertinente.

*Interviene lo studente che ha interpretato* **John Watson:** che poi, prof, 'sta cosa mi è sempre sembrata strana perché uno le informazioni a volte non le

---

<sup>159</sup> A. C. Doyle, *Uno studio in rosso*, cit., pp. 16-17



controlla, gli entrano in testa e basta e non si riesce più a mandarle via.

*(La classe accenna a qualche tentativo di risata)*

**Conduttore:** è vero. Prova ad approfondire questo spunto di riflessione e poi lo spieghi nel tuo testo.

**Allievo 6** - è vero, non ha dato l'idea di superiorità che viene fuori dallo *Studio in Rosso*.

**Sherlock Holmes:** ti viene da rispondere come se fossi tu e non il personaggio... a me poi non piace questo lato di Sherlock Holmes.

**Conduttore:** è normale che sia difficile immedesimarsi fino in fondo, non siamo attori, ma va bene così... così poi se ne discute.

**Allievo 7** - secondo me doveva parlare meno, Sherlock Holmes non parla molto.

**Allievo 8** - non sono d'accordo, gli piace che la gente lo stia ad ascoltare...

**Conduttore:** dovete verificare ciò che dice rifacendoci continuamente al testo. C'è un momento, nel racconto, in cui si vede che a Sherlock Holmes piace che la gente lo ascolti.

**Allievo 8** - non lo so.. ci guardo...

**Allievo 5** - comunque, non spreca parole..

**Allievo 6-** Prof., io ho notato che lui ha fatto dire a Sherlock Holmes che era un positivista, ma i positivisti si definivano tali?

**Conduttore:** sì, i positivisti sì, nei romanzi di Sherlock Holmes, però, non credo compaia mai l'espressione. Bisognerebbe controllare su Internet.

**Squadra di osservazione - Watson**

**Allievo 9** - ad un certo punto ha perso il ruolo ed ha parlato come se fosse lui stesso e non Watson

**Conduttore:** va bene, però abbiamo verificato che effettivamente nello *Studio in rosso*, compariva questo dettaglio.

**Allievo 9** - sì, ma se lui fa così gli altri si "sconcentrano"...

**Conduttore:** si deconcentrano..., volevi dire! Comunque, è vero, bisognerebbe non interrompere mai la seduta e rimandare queste precisazioni al momento del *cooling off*.

**Allievo 10** - Io ho notato che quando l'intervistatrice chiede a Holmes se è mai stato innamorato, Watson ha riso forte. Watson non ha questa confidenza con Holmes, non si può permettere di deriderlo. Non sono veramente amici. Sembra che Watson serva a Holmes, come ha detto poi all'inizio lui ( *riferendosi al compagno che interpretava Watson* ) per aiutarsi a ragionare.

**Allievo 11** - è Watson che narra...

**Conduttore:** sì, quindi noi vediamo tutto con gli occhi di Watson, possiamo dire che Watson siamo noi.

**Allievo 12** - poteva far vedere che a Watson dispiace di essere sempre sorpassato da Holmes

**Allievo 13** - non è sempre vero..

**Conduttore:** a cosa ti riferisci?

**Allievo 13** - per esempio, quando Holmes manda Watson con Sir Henry Baskerville nella brughiera a sorvegliare l'erede dei Baskerville.

**Conduttore:** in quel caso però non deve indagare

**Allievo 11** - però si fida...deve controllare che nessuno faccia del male a Sir Henry

**Conduttore:** cosa diciamo invece del lessico che hanno utilizzato?

**Allievo 12:** lui ha detto che Holmes ha un carattere "strano", mentre il lessico usato nel testo è "eccentrico, bizzarro". Strano è più negativo

**Conduttore:** mentre eccentrico ti sembra più positivo?

**Allievo 12:** sì. Eccentrico descrive meglio Sherlock Holmes perché ha tante caratteristiche interessanti.

**Conduttore:** perché hai usato la parola "strano"?

**Watson:** non lo so... è la prima che mi è venuta in mente.

**Conduttore:** questo potrebbe essere un punto interessante, come facciamo allora a stabilire chi ha ragione?

**Allievo 13:** comunque, prof, in un altro punto il testo dice anche "strano".

**Conduttore:** va bene, allora indica a tutti la pagina..

*La classe prende nota delle pagine a cui si riferiscono i diversi aggettivi*

**Conduttore:** riprendiamo il discorso. Stavamo dicendo, come facciamo a verificare se l'utilizzo dell'aggettivo *strano* riferito a Sherlock Holmes è corretto?

*La classe tace*

**Conduttore:** dovremmo verificare il testo originale e controllare lo specchio semantico della parola.

La classe si accorda per consultare su internet la versione inglese del testo per cercare la parola utilizzata.

### **Conclusione del debriefing**

Sul quaderno vengono appuntati dei punti sintetici emersi dal *debriefing* sulla descrizione del personaggio e sul rapporto tra Holmes e Watson, in

particolare si riprende la dissertazione semantica sorta dalla discussione.

#### 4.5 STUDI DI CASO

Il progetto nasce all'interno di un'esperienza didattica vissuta personalmente, in qualità di docente, dall'estensore della ricerca. L'idea prende le mosse dal contesto di una classe terza della scuola secondaria di primo grado, un contesto, quindi, non pensato, non creato *ad hoc* per la ricerca. Il gruppo classe vedeva al suo interno la presenza di due allievi che frequentavano nel pomeriggio un corso di teatro. Il tentativo era quello di verificare come una variazione di metodologia nella didattica del testo letterario a partire da attitudini presenti in due studenti potesse essere un'occasione di miglioramento non solo per i soggetti direttamente coinvolti, ma anche per il gruppo classe nella sua totalità.

In sintesi, l'idea del progetto nasce congiuntamente alla presenza di questi due casi, che risultano essere, quindi, già presenti e non *costruiti*, per usare il lessico utilizzato da A. Calvani<sup>160</sup>, a proposito dei criteri di selezione dei "casi".

A questi due, in seguito, conformemente alle modalità che si erano pensate per l'esecuzione del *role playing*, è stato aggiunto un terzo, selezionato secondo criteri di cui si parlerà nel prossimo paragrafo.

Ci è parso che la modalità dello studio di caso, condotto dal docente nella "sua" classe fosse quella più confacente al quadro teorico di riferimento del presente lavoro di tesi, improntato all'attuazione di

---

<sup>160</sup> A. Calvani, *Elementi di didattica*, Carocci, Roma 2000, p. 189

metodologie didattiche che mettano in azione i docenti in prima persona, stimandoli nelle loro competenze didattiche e ritenendoli in grado di essere realmente "ricercatori"; infatti, tale progetto voleva proprio basarsi su una metodologia di ricerca adeguata all'ottica di un insegnante che si percepisce come "ricercatore"<sup>161</sup>, che concepisce la propria aula come un laboratorio e il proprio lavoro quotidiano come il campo d'indagine in cui testare le proprie capacità di professionista riflessivo, per usare una famosa espressione di D. Schoen<sup>162</sup>. Abbiamo scelto questo indirizzo perché ci interessava proporre il punto di vista di un docente sul e nel flusso degli eventi che lo vedono in azione.

#### **4.5.1 Criteri per la scelta dei casi**

Innanzitutto è necessario precisare che i casi esaminati sono stati tre, come i ruoli previsti per l'esecuzione del *role playing*.

In secondo luogo, la scelta di due dei tre allievi è strettamente legata, come detto, all'ideazione del progetto. Vista la natura eminentemente drammatica del *role playing* si voleva sperimentare l'efficacia di tale metodologia a partire dal coinvolgimento di questi allievi. In particolare, ci sembrava interessante verificare la diversa ricaduta delle due metodologie, in termini di efficacia e motivazione, su uno dei due allievi in questione; infatti durante un gioco didattico effettuato nella gita scolastica sopra menzionata, avevamo avuto l'occasione di notare un deciso ed evidente miglioramento nella comunicazione

---

<sup>161</sup> Si veda V. Gherardi, *Professionalità nell'insegnamento* in M. Manini, *Didattica generale*, cit., pp. 21-26

<sup>162</sup> Cfr. D. Schoen, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993

della propria comprensione a paragone con gli esiti solitamente negativi o deludenti presentati nel lavoro in classe, sia nella modalità orale sia nella modalità scritta, in particolar modo se riferiti alle attività di lettura.

Il secondo allievo presentava anch'esso una buona propensione alla drammatizzazione e alla *mimicry*, ma diversamente dal primo caso, presentava una discreta situazione scolastica che diventava decisamente buona nelle materie di indirizzo umanistico-letterario, seppur talora condizionato da un'incostante applicazione domestica e da una motivazione molto discontinua.

L'abbinamento del ruolo di Sherlock Holmes e John Watson ai due allievi è stato deciso dagli stessi due alunni.

Il terzo caso, a cui è stato affidato, come si vedrà, il ruolo di giornalista con l'incarico di intervistare il famoso detective inglese e il suo aiutante, è stato selezionato sulla base dell'ottima propensione alla lettura e capacità di analisi del testo e dei personaggi letterari emersa nel corso del triennio. Inoltre, tale scelta poteva risultare adeguata per l'attitudine alla scrittura dimostrata da tale allievo, una scrittura fluida, sintatticamente pulita e lessicalmente appropriata. Questo era importante perché ci interessava particolarmente paragonare le due metodologie tenendo come termine di confronto i prodotti di scrittura elaborati alla fine delle due attività proposte, pur sapendo che l'alunno sarebbe dovuto essere leggermente forzato, dal punto di vista del coinvolgimento emozionale, visto il carattere timido e non troppo estroverso. Alla prova dei fatti si è mostrato però disponibile e del tutto soddisfatto rispetto al risultato fornito.

Il primo studio di caso che tratteremo sarà proprio quello dell'allievo che ha interpretato il ruolo del giornalista.

#### **4.5.2 Criteri per il confronto tra le metodologie**

I criteri secondo cui è stata considerata e valutata l'efficacia dell'esperienza di apprendimento dei tre casi esaminati sono i seguenti:

- Partecipazione e interesse mostrati alla realizzazione delle fasi delle due procedure didattiche
- Grado di attivazione e coinvolgimento personale mostrati nello svolgimento dei due percorsi didattici
- Qualità dell'elaborato contenente l'analisi di un testo letterario a conclusione dei due differenti itinerari didattici.

#### **4.5.3 - STUDIO DI CASO 1 - Il giornalista**

##### **Metodologia tradizionale**

##### **Interesse**

La partecipazione dell'allievo che interpretato il ruolo del regista è composta, ordinata e attiva. È interessato, alza la mano per cercare di rapportarsi alle richieste dell'insegnante. Annota sul quaderno quanto viene suggerito nella discussione comune. È attento e fornisce diversi spunti di riflessione alla

classe. Per esempio è quello che trova il maggior numero di citazioni ed episodi che rimandino al metodo investigativo di Poirot.

### Coinvolgimento personale

È attivo, anche se contenuto. Ha letto nel dettaglio il testo di riferimento e accoglie le proposte dell'insegnante, cercando di confrontare quanto vi dice con ciò che è stata la sua personale esperienza di lettura. La motivazione a mettersi in gioco è sostenuta dall'interesse personale che mostra di avere nei confronti del genere narrativo giallo. Indaga e si confronta col compagno di banco per accertarsi di aver capito bene, non vuole deviare rispetto alla linea proposta dall'insegnante.

### Testo prodotto

#### Protocollo 1a

**Descrivi la figura dell'investigatore Hercule Poirot illustrandone le specificità fisiche e caratteriali, spiegandone, con opportuni riferimenti al testo, il metodo investigativo. Puoi usare anche un tipo di scrittura originale, immedesimandoti nel personaggio o altro...**

Poirot l'investigatore belga protagonista di "Assassinio sull'Orient Express", è subito presentato come *"un ometto buffo, imbacuccato fino alle orecchie e del quale erano visibili solo il naso arrossato e le punte di un paio di baffi all'insù"*. Per di più aveva una buffa testa calva a forma d'uovo. Insomma Poirot non è un personaggio fiero, che incute timore, ma un ometto un po' impacciato e, a prima vista, ingenuo.



Il metodo investigativo adottato da Poirot non si basa sulla nuda osservazione degli indizi, ma sulla psicologia, sul modo di ragionare e comportarsi delle persone. Poirot infatti cura molto attentamente il rapporto con le persone che interroga, cambiando le domande e il metodo a seconda del carattere di chi gli si presenta davanti. Per esempio, con la signorina Debenham, *"il metodo che l'ispettore usò fu in completo contrasto con quello di cui si era precedentemente servito..."*.

Molto spesso Poirot architetta trappole agli indiziati nel tentativo di farli tradire e di dimostrare la loro colpevolezza. Come si vede con la contessa Dragomiroff, a cui non chiede esplicitamente la proprietà del fazzoletto altrimenti avrebbe potuto mentire, ma preferisce trarla in un inganno: *"Attenzione signora, le è caduto il fazzoletto"* - *"Grazie, ma non è mio"*.

Poirot, inoltre è molto ordinato e metodico: cataloga minuziosamente tutti i particolari e gli indizi perché sa che potrebbero avere grande importanza. Mi ha colpito il fatto che alla fine del libro Poirot non comunica subito la soluzione del caso, ma prima dimostra che l'uomo visto dai passeggeri è solo un'invenzione, poi espone la verità, facendo percepire però al lettore una partecipazione al dolore degli assassini e in un qualche modo assolvendoli.

Facendo riferimento ai criteri forniti per la valutazione di elaborati testuali prodotti in prima persona dall'allievo, dal testo proposto, emerge, come dato rilevante, la correttezza della scrittura, fluida e sorvegliata sintatticamente ed ortograficamente, e la proprietà lessicale. È senz'altro attestabile una buona competenza testuale

dal momento che il testo è pertinente alla traccia proposta e correttamente indagato a partire dal brano di riferimento. Per quel che riguarda l'ideazione, lo scritto non è originale, presenta una stesura esecutiva che si attiene a modalità ordinate e convenzionali di un testo argomentativo.

### **Metodologia innovativa**

#### **Interesse**

Si mostra attratto dalla novità dell'esperienza, anche se inizialmente è restio ad accettare il ruolo del giornalista. Poi accetta, più per il rispetto nei confronti del docente che per una reale spinta personale.

#### **Coinvolgimento personale**

Una volta accettato il compito dell'interpretazione del ruolo del giornalista, si mostra scrupoloso nonostante sia l'unico a non avere esperienza diretta di drammatizzazione. È comunque imbarazzato, non alza mai lo sguardo, durante la recitazione sui suoi compagni. Non gesticola, non usa la mimica facciale, ma scrive puntigliosamente tutte le domande che ha pensato di rivolgere a Sherlock Holmes.

#### **Testo prodotto**

##### **Protocollo 1b**

**Descrivi la figura dell'investigatore Sherlock Holmes illustrandone le specificità fisiche e caratteriali, spiegandone, con opportuni riferimenti al testo, il**

**metodo investigativo. Puoi usare anche un tipo di scrittura originale, immedesimandoti nel personaggio o altro...**

La sala d'aspetto del commissariato di Bologna è una stanza piccola e senza finestre, illuminata da un vecchio neon che funziona ad intermittenza. Nelle poche sedie sono sedute tre persone : un piccolo prete dall'aspetto buffo e un po' ingenuo<sup>163</sup>, un ometto dalla testa calva e tonda ed un terzo uomo alto che se ne sta in disparte, nella penombra. L'ometto calvo si contraddistingue per i due baffetti all'insù che gli donano un aspetto lezioso. Quest'ultimo e il prete discutono animatamente, mentre il terzo uomo è seduto lontano da loro. Improvvisamente si alza ed inizia a percorrere la stanza a grandi passi chiaramente intento a capire qualcosa di molto complesso. Sembra quasi di poter udire la sua mente mentre estrapola pensieri e vi lavora sopra. Cigolando, la porta della stanza si apre ed entra il capo della polizia bolognese: il signor Basettoni. Egli espone rapidamente il caso ai tre investigatori, i quali sono stati assoldati per risolverlo.

L'ometto dai baffi all'insù inizia a prendere appunti, mentre gli altri due investigatori trattengono le informazioni ed i dettagli nella loro mente. Il delitto sembra piuttosto semplice: il sindaco della città è stato ucciso nella notte mentre rincasava. Nessuno aveva sentito niente ma vi era un testimone.

---

<sup>163</sup> Si riferisce alla figura di Padre Brown, prete detective dell'Essex, inventato dalla penna di G. K. Chesterton, la cui lettura era stata assegnata alla classe durante le vacanze estive.

L'uomo alto, che da adesso chiameremo Sherlock Holmes, chiede di andare sulla scena del crimine per cercare eventuali impronte o indizi lasciati dall'assassino.

Holmes è un investigatore positivista: egli ritiene che usando la sola ragione e le tecnologie a disposizione si possa risolvere un caso.

Il prete e il signor Poirot fanno uso di un metodo diverso, basato sì sulla ragione, ma esteso anche ad altri aspetti che Holmes non considera, come la psicologia: lo studio del comportamento umano. Infatti essi chiedono di interrogare il testimone, al fine di scoprire eventuali indizi che con l'uso della sola scienza sarebbero rimasti ignoti.

Durante l'interrogatorio i due investigatori mantengono un clima tranquillo dato che l'interrogata, una signora di novant'anni, è molto confusa e timorosa. Gli interrogatori di Poirot sono plastici: cambiano a seconda del tipo di persona. Tramite semplici domande essi ottengono importanti particolari sull'assassino: un uomo biondo, di mezz'età, a bordo di una grossa moto.

La nonna, stupendo i due investigatori, ricorda la targa della moto e, tramite i registri della polizia stradale, padre Brown e Poirot giungono all'assassino. Mentre i due investigatori interrogano la vecchietta, Holmes arriva sulla scena del crimine. Tramite un'accurata analisi della pallottola nel corpo della vittima, egli nota che non ha trapassato l'uomo, ma si è fermata nello stomaco. Questo spiega una potenza di fuoco limitata da un silenziatore. Ecco perché nessuno ha sentito lo sparo! In seguito Holmes scopre anche tracce d'olio provenienti da una macchina o da una moto e deducendo che appartengano al mezzo dell'assassino decide di seguirle. Proprio mentre Holmes arriva alla fine delle macchie d'olio, egli

incontra padre Brown e Poirot che sono in procinto di entrare nella casa dell'assassino. Dunque la pista scientifica e quella psicologica hanno collimato: hanno fornito la medesima risposta. Durante l'interrogatorio l'indiziato nega di essere stato sulla scena del crimine quella notte, ma Poirot con le sue domande apparentemente stupide e insignificanti lo tiene in scacco e alla fine l'indiziato si tradisce. Egli infatti, rivela particolari sull'assassinio che solo una persona presente in quel momento avrebbe potuto sapere. Poi Holmes gli chiede come possa spiegare le macchie d'olio provenienti dalla sua moto; egli non risponde ed i tre investigatori hanno la prova della sua colpevolezza. Il caso è chiuso, Holmes è soddisfatto e torna a casa, ma Padre Brown e Poirot vogliono capire più in profondità le ragioni che hanno spinto quell'uomo ad uccidere il sindaco. Essi hanno instaurato un rapporto umano con l'assassino, a differenza di Holmes, che cerca solo la soluzione al caso e la fama. È per questo motivo che preferisco padre Brown e Poirot, essi sembrano più umani, a volte compiono errori, il caso sembra sfuggirgli dalle mani, rischiano di non riuscire a trovare l'assassino. Holmes, invece, tiene sempre saldamente tra le mani le redini del caso e sembra che sia molto superiore alle persone che lo circondano; egli è insensibile verso gli altri, non gli interessano la vita e le ragioni dell'assassino: non sembra un uomo.

Esaminando il presente testo, la differenza più rilevante che si nota rispetto a quello precedentemente proposto, facendo riferimento ai succitati criteri di valutazione, è quello che riguarda la competenza ideativa o di pianificazione. Al momento della stesura del testo, l'allievo ha chiesto all'insegnante se poteva

elaborare un testo originale in cui parlavano tra di loro i tre investigatori, così come si era verificato nell'esecuzione del *role playing* del giorno prima.

È interessante verificare come, in questo caso, la metodologia didattica abbia sortito un effetto positivo sulla realizzazione dello scritto. Il testo prodotto presenta un'interessante pianificazione per un testo argomentativo; si noti, infatti, come, in questo caso, la presa in esame del metodo di Holmes avvenga tramite il confronto con gli altri metodi investigativi presi in esame. Il testo, così non mostra una mera trascrizione di quanto appreso, ma presenta un'effettiva rielaborazione personale della materia appresa.

Il *role playing* ha sortito l'effetto di rendere tridimensionale una lettura che talora rischia di essere bidimensionale. L'animazione con cui si dà vita ai personaggi sulla scena ha fornito l'idea divergente del colloquio e del confronto "dal vivo" dei tre investigatori. La lettura delle pagine si è animata nella vita.

#### **4.5.4 - STUDIO DI CASO 2 - Sherlock Holmes**

##### **Metodologia tradizionale**

##### **Interesse**

L'allievo del secondo studio di caso si è mostrato interessato, fin dall'inizio dell'anno, alle letture effettuate durante l'estate. Al rientro delle vacanze sostiene che sia stato il primo anno in cui ha finito in tempo i libri assegnati. È un lettore, ama le materie umanistiche, ma dice di non riuscire a finire un libro che non gli piace, anche se richiesto dalla scuola.

## Coinvolgimento personale

Durante la discussione su Poirot, partecipa offrendo i propri contributi, ma quasi sempre con un tono di superiorità e tenendo costantemente una mano sul diario, intento a disegnare graffiti e simboli di squadre di calcio. L'insegnante non lo riprende per lasciare più neutro il campo di espressione dell'allievo; comunque non è disattento e grazie ad alcuni interventi, l'insegnante riesce ad appurare che ha effettivamente ultimato la lettura e l'ha compresa. È sua l'osservazione interessante sulla diversità di conclusione tra *Il mastino dei Baskerville* e *Assassinio sull'Orient Express*.

## Testo prodotto

### Protocollo 2 a

Descrivi la figura dell'investigatore Hercule Poirot illustrandone le specificità fisiche e caratteriali, spiegandone, con opportuni riferimenti al testo, il metodo investigativo. Puoi usare anche un tipo di scrittura originale, immedesimandoti nel personaggio o altro...

"Conversava con un omino imbacuccato fino alle orecchie e del quale erano visibili solo il naso arrossato e le punte di un paio di baffi arricciati all'insù". È così che entra in scena Hercule Poirot, il protagonista del romanzo "Assassinio sull'Orient Express", di professione investigatore, per la professione. Anche se, vedendo le sue caratteristiche fisiche, non si può dire che sia una persona con

un'aria troppo rassicurante. Effettivamente non è descritto come un uomo atletico, aitante o muscoloso, bensì è basso, con i baffi all'insù e senza alcun capello. La stessa Christie, autrice del romanzo, scrive: " Che strana testa, calva, a forma di uovo". Insomma una persona un po' buffa, forse tonta, da non prendere troppo sul serio. Stando solo alla descrizione fisica sono questi i primi pensieri che vengono in mente, leggendo. Ma già alla seconda pagina si vede che Poirot non è quello che sembra. Addirittura leggendo brani del suo discorso con il generale dell'esercito francese, pare sia riuscito a salvare l'onore dell'esercito e a evitare un enorme spargimento di sangue. Dunque una persona con grandi doti. E in effetti, nel corso del romanzo, si capisce che Poirot è un investigatore speciale, che, con un metodo da lui sviluppato, riesce a risolvere anche il più intricato dei problemi. A questo punto la domanda è questa: *"Qual è il suo metodo investigativo?"* partiamo da una citazione di Poirot: *" Amico, io sospetto di tutti fino all'ultimo"*. Questa è una frase che svela molto del suo metodo: infatti ci spiega come si muove all'inizio dei suoi ragionamenti, provando a immedesimarsi nell'interrogato come se fosse il colpevole.

È comunque lo stesso investigatore a spiegarci qualche pagina dopo, il suo metodo: *" Vede, caro dottore, io non sono solito basarmi sui vari procedimenti seguiti dai miei colleghi. È della psicologia che mi preoccupa, non delle impronte digitali o della qualità della cenere delle sigarette. Indizi qui ce ne sono a iosa: ma come si fa ad essere certi della loro autenticità?"*,

Questo spiega molto, oltre che del metodo di Poirot, anche del suo carattere. Infatti, egli afferma di



voler capire l'autenticità degli indizi, dunque si capisce che è una persona scrupolosa, che non si fida di ciò che può sembrare a prima vista un aiuto e invece potrebbe essere un depistaggio. Può anche cambiare improvvisamente personalità, da una persona cordiale e gentile può diventare un tenace interrogatore che con fermezza non lascia scampo a chi, secondo le sue deduzioni ha a che fare con l'omicidio. Egli cambia metodo di interrogazione a seconda delle diverse persone, perché crede che esistano delle zone della mente umana che non sono sempre controllate dalla ragione, ossia inconsce e crede di dover basarsi su quelle per strappare la confessione all'indiziato.

Il testo si mostra corretto ortograficamente e sintatticamente. Le riflessioni sono semplici e appare una discrepanza tra l'impegno mostrato in classe e quanto confluuto nella redazione.

#### **Metodologia innovativa:**

#### **Interesse:**

L'allievo che ha interpretato Sherlock Holmes non appena percepisce una novità d'esperienza, abbandona il suo passatempo preferito, ossia quello di colorare graffiti sul diario e disegnare simboli di squadre di calcio. E' attratto subito dalla novità dell'esperienza e si propone immediatamente per ricoprire il ruolo del protagonista. Dice che il teatro è il suo campo.

### Coinvolgimento personale:

E' molto attivo durante la seduta di gioco. Accompagna la sua interpretazione con la gestualità secondo lui adatta ad un personaggio come Sherlock Holmes. Mette in campo buona mimica e sciorina con sicurezza episodi e lessico tipici del personaggio di cui è lettore appassionato.

### Testo prodotto:

#### Protocollo 2b

**Descrivi la figura dell'investigatore Sherlock Holmes illustrandone le specificità fisiche e caratteriali, spiegandone, con opportuni riferimenti al testo, il metodo investigativo. Puoi usare anche un tipo di scrittura originale, immedesimandoti nel personaggio o altro..**

Sento suonare... Smetto di disegnare graffiti, in fretta mi infilo una vecchia maglietta del Toro, mi avvicino alla porta, la apro e, con sorpresa, vedo Lorenzo, il mio vicino che mi saluta con un "Ciao, Joe". Entriamo in casa e lui, stupito della presenza di un uomo alto, allampanato e, all'apparenza, molto poco affabile, mi chiede: " E quel tipo qua, chi è?". Io gli faccio con indifferenza: " Sherlock Holmes". Lui di rimando: "Quello Sherlock Holmes". "Proprio lui", gli rispondo con un sorrisino. "Mio padre lo ha conosciuto qualche mese fa a Londra, e adesso lui è venuto a stare da noi". Lorenzo è basito. "Andiamo in camera mia, devo assolutamente farti vedere una cosa sul mio computer! È questione di un attimo", gli dico e poi mi rivolgo all'ospite famoso dicendo "Sherlock, puoi rimanere un

attimo qui in attesa dei miei genitori mentre io e Lorenzo andiamo di là. Se vuoi puoi suonare".

Sherlock fa un cenno disinteressato con la testa, scrutandomi attentamente il cranio. Dico piano a Lorenzo "Non so perché, ma mi mette soggezione" e nel frattempo lo vedo alzarsi ed aggirarsi per la stanza.

Qualche minuto più tardi, al nostro ritorno, il Sig Holmes, con un barattolo in mano, dice con accento inglese, un po' sprezzante " Scusami, se ho preso il tuo barattolo."

Lorenzo ed io ci guardiamo stupiti per le incredibili capacità deduttive ed io dico "Effettivamente, è mio." Lorenzo è stupito e mi dice: "Come ha fatto? Tu hai 3 fratelli poteva essere di chiunque".

Sherlock comincia a spiegare con aria compiaciuta: "Quando l'ho visto ho notato che aveva un adesivo del Toro come la tua maglia, ma siete quattro fratelli e la camera è piena di gagliardetti del Toro. Inoltre una dei quattro è una femmina e ho supposto che non si interessasse di calcio, ma questo andrebbe verificato con più sicurezza; poi ho notato una piccola lettera J mezza coperta con il bianchetto, così ho eliminato Marco..., che è in gita scolastica, mi pare di aver capito. Poi ho letto i nomi di voi fratelli sulle vostre camere..., mi rimanevate tu, Giovanni e Jacopo".

Non posso far altro che ammirare l'enorme capacità di osservazione di dettagli invisibili, ma mi permetto di osservare: "Giovanni si scrive con la G in italiano, forse lei è inglese e non lo sa..."

"Ah ah, ah " ride Sherlock Holmes" nulla sfugge al mio controllo. "Ho sentito che, arrivando, Lorenzo ti ha chiamato Joe".

Ok, battuto!

" Ma quindi" - gli chiedo strizzando l'occhio a Lorenzo - come fa a dire che è mio e non di Jacopo?

"Non mi inganni, ragazzino" - continua Sherlock - prima di partire Watson mi ha detto di portare dei tappi per le orecchie perché, parlando con tua madre, al telefono aveva sentito un bambino piangere. Jacopo, suppongo si chiami...". Ride soddisfatto!

" Non poteva essere Laura, la neonata?"

Sherlock prende un libro sulla tavola e dice " Dubito che in Italia i neonati leggano grammatica". Vedo tristemente svolazzare il libro di grammatica col nome scritto in grande di mia sorella Laura che, effettivamente frequenta la prima media".

Non c'è che dire, un po' eccentrico, sprezzante il nostro ospite, ma veramente simpatico...

Il testo, vivace e creativo, sfrutta la modalità creativa proposta dalla traccia; le idee per la descrizione del personaggio sono sostanzialmente quelle emerse dal *role playing*.

Facendo riferimento alle competenze di cui abbiamo detto sopra per la produzione testuale, se non a livello lessicale dove le maggiori occorrenze risultano essere proprio quelle citate nella seduta di gioco, anche in questo caso, l'evidenza più significativa è la capacità ideativa: la sostanziale differenza che può essere rilevata tra i due testi prodotti dall'allievo che interpretava Sherlock Holmes si pone sul piano della forma espositiva trovata, ma a livello di citazioni dal testo era più ricco il testo successivo alla lezione frontale. D'altro lato, però, l'interesse e il coinvolgimento personali sono risultati essere senz'altro maggiori nell'esecuzione del *role playing*, durante la quale l'allievo ha profuso un'energia sincera e ha mostrato di sapere mettere a frutto con una personale rielaborazione quanto appreso, reinterpretando

e coinvolgendosi personalmente nella lettura, così come la modalità stessa del *role playing* suggerisce.

In questo caso, quindi, le due metodologie portano ad esiti che non rilevano a livello contenutistico sostanziali differenze, ma il testo su Sherlock Holmes presenta una rielaborazione personale di quanto letto assolutamente più interessante che porta, anche in questo caso, come in quello dell'allievo che interpretava il ruolo del giornalista, ad un approfondimento personale più insistito.

Ciò che è maggiormente da sottolineare in questo studio di caso è la differenza motivazionale rilevata nell'interesse e nel coinvolgimento personali profusi nelle attività proposte dalle due metodologie. Lo studente, sostanzialmente assorto nella discussione su Poirot, si è dimostrato del tutto coinvolto quando viene chiamato ad interpretare Sherlock Holmes. Ama leggere, ma anche recitare e ama, in particolare, posizioni di rilievo nella classe, non teme il giudizio e sa di essere abile nell'uso delle parole e nell'esposizione orale. Sa far valere il suo background culturale, di grande lettore, ha letto di propria iniziativa altri testi di Sherlock Holmes. In lui la metodologia sortisce l'effetto che, in letteratura, i critici definiscono "lo scardinamento dell'orizzonte della percezione". Subisce invece la metodologia tradizionale che, a motivo della preponderante frontalità su cui si basa, per lui ha il sapore del "già visto".

#### 4.5.5 - STUDIO DI CASO 3 - John Watson

##### Metodologia tradizionale

##### Interesse

L'allievo del terzo studio di caso fatica a tenere la concentrazione, ammette in taluni punti di non ricordare il testo. Cerca di seguire, ma perde facilmente la concentrazione.

##### Coinvolgimento personale

Gli interventi che propone, sollecitato dall'insegnante, tendono a ripetere quanto detto da altri. Copia dalla lavagna solo alcune delle citazioni proposte perché fatica nella scrittura veloce.

##### Testo prodotto

##### Protocollo 3 a

Descrivi la figura dell'investigatore Hercule Poirot illustrandone le specificità fisiche e caratteriali, spiegandone, con opportuni riferimenti al testo, il metodo investigativo. Puoi usare anche un tipo di scrittura originale, immedesimandoti nel personaggio o altro...

Poirot è un uomo alto, imbacuccato fino alle orecchie, con il naso arrossato e dei baffetti all'insù. In "Assassinio sull'Orient Express" lo vediamo un uomo di molte parole e che sa fare bene il suo mestiere di investigatore. Il suo carattere influisce molto sui

sospetti perché nelle sue idee non è mai incerto, per esempio quando dice: "Vede, caro dottore, io non sono solito basarmi sui vari procedimenti seguiti dai miei colleghi. È della psicologia che mi preoccupa, non delle impronte digitali o della qualità della cenere delle sigarette". Poirot è un uomo attentissimo alla psicologia dei sospettati. Inoltre Poirot è molto gentile e cordiale. Questo lo si vede quando parla con Mary Debenham " Ma vede, signorina, io ho le mie piccole originalità. Quando interrogo qualcuno, lo scruto, mi faccio un'idea del suo carattere, e poi dalle mie domande la norma che ritengo più opportuna. Proprio qualche minuto fa, ho interrogato un signore, il quale voleva dirmi le sue idee su qualsiasi argomento e l'ho dovuto frenare perché si attenesse esclusivamente alla questione che ci interessa. Poi è venuta lei, e ho capito subito che avrebbe risposto in modo metodico, breve e preciso, insomma, senza divagazioni. Quindi, Mademoiselle, poiché lei ha un certo carattere diverso da quello che aveva colui che l'ha preceduta, le pongo domande diverse. Per esempio, le chiedo di dirmi che cosa sente, che cosa pensa... non le piace proprio, questo metodo ?

Poirot come si vede, è molto attento alla psicologia dei personaggi, appare una persona imprevedibile e capace di individuare tutti gli aspetti del carattere di un sospettato.

Il testo prodotto, oltre a presentare diversi errori ortografici che sono stati corretti, ha una sintassi semplice e le idee proposte non sono numerose e risultano essere piuttosto elementari. A livello lessicale, l'elaborato tende a riproporre le parole del libro, appoggiandosi molto alle citazioni, di cui ricopia una gran parte.

## **Metodologia innovativa :**

### **Interesse**

L'allievo del terzo studio di caso si mostra subito interessato all'esperienza. Non si propone in prima persona, ma si mostra contento quando l'insegnante gliela propone, quasi si aspetti che un'attività del genere lo coinvolga. In classe è risaputo che è molto bravo a recitare e sente il teatro come un momento di riscatto rispetto alla bassa autostima che ha di sé nelle lezioni canoniche, nonostante in esse cerchi sempre di intervenire.

### **Coinvolgimento personale**

Durante il *role playing* vuole far bene e mostra di aver compreso il testo e il personaggio che deve interpretare. È efficace nella gestualità e nella mimica, ma non è sempre facile il reperimento delle parole da pronunciare. Nonostante sia più sciolto rispetto alle interrogazioni classiche, l'eloquio è comunque rallentato, rispetto agli altri due "compagni di recitazione". Patisce senz'altro il fatto che il *role playing* non è precisamente uguale al teatro, dal momento che, non esistendo un copione definito, le "battute" devono essere istantaneamente improvvisate dall'"attore" sulla "scena".

### **Testo prodotto**

**Descrivi la figura dell'investigatore Sherlock Holmes illustrandone le specificità fisiche e caratteriali, spiegandone, con opportuni riferimenti al testo, il**



**metodo investigativo. Puoi usare anche un tipo di scrittura originale, immedesimandoti nel personaggio o altro...**

Sherlock Holmes è stato inventato da Conan Doyle, uno scrittore scozzese come Watson, durante l'età vittoriana, perché c'era al potere la Regina Vittoria. In quel periodo tutte le idee erano positiviste, cioè tutti credevano che nel futuro l'uomo poteva eliminare tutti i mali, perché la scienza risolveva tutti i misteri.

Sherlock Holmes non è un vero e proprio investigatore, è un consulente, aiuta la polizia a risolvere i casi, comunque è positivista. Ha un amico e collaboratore che lo ammira molto e si chiama Watson. È bello quando nel racconto "Uno studio in rosso" Sherlock Holmes riesce a dire che Watson viene dall'Afghanistan, dove era in guerra.

Lui è molto deciso e eccentrico, come abbiamo detto noi in classe. Gli piace molto suonare il violino e questo lo fa sembrare più artista e meno scienziato.

Sa sempre come finiscono i casi molto prima di Watson e spesso gli dice "Elementare, Watson", ma non nei libri che abbiamo letto noi.

Sherlock Holmes osserva, infatti dice che in lui l'osservazione è una seconda natura, è molto attento e dà lui alla fine la soluzione del delitto.

Poi, Sherlock Holmes è convinto che nelle sue indagini che non possano mai c'entrare le cose fantastiche o ultraterrene e questo c'è nel Mastino dei Baskerville, quando dice che gli occhi della bestia sembravano accesi come quelli di un diavolo, ma erano semplicemente colorati di fosforo luminoso. *"Un criminale meno raffinato si sarebbe accontentato di servirsi di un cane feroce, ma l'impiego di sostanze artificiali per*

*renderlo demoniaco fu veramente un lampo di genio da parte sua".*

Inoltre tiene a mente solo le cose che gli interessano, anche se come fai a sapere se una cosa non ti sarà mai utile o cosa, e soprattutto questo mi ha fatto pensare al fatto che io non riesco a controllare così bene le cose che entrano ed escono dal mio cervello, la volontà di Sherlock Holmes era molto forte, di sicuro molto più forte della mia.

Sherlock Holmes mi piace perchè sembra un po' matto, ma è intelligentissimo e riesce a vedere anche piccolissime cose che gli altri non si sognerebbero neanche di vedere; inoltre non è cattivo con Watson come abbiamo detto in classe, ma si fida di lui, come quando lo manda a proteggere Sir Henry Baskerville dopo la morte dello zio Charles. Tra Poirot, Sherlock Holmes e padre Brown, Sherlock Holmes è il più simpatico.

L'allievo coinvolto nell'interpretazione di John Watson ha trovato, nell'esperienza del *role playing*, un canale ed una motivazione per esprimersi più a lui confacente rispetto all'esperienza della lezione frontale. Nonostante un po' di difficoltà nel reperimento delle battute, mostra, in ciò che dice, di aver capito il ruolo di Watson; questo è un elemento di riflessione molto importante perché, date le sue difficoltà di lettura, non sempre riesce a rispondere in maniera ordinata ciò che ha faticato enormemente a fissare e memorizzare. La modalità "teatrale" del *role playing*, arricchita di gestualità, mimica e relazione con gli altri compagni, gli ha consentito di ricordare più dettagli, rispetto alla prova precedente, e di usare un lessico più personale e meno legato alla ricopiatura del libro come era avvenuto per la descrizione di Poirot. Infatti, nel testo prodotto si nota, senz'altro, un

tentativo più insistito, di ampliare il lessico, sfumando maggiormente la caratterizzazione dei personaggi.

Scarso nella modalità frontale, bravo nella modalità teatrale, dai gesti e dall'espressioni comunica una comprensione che non emerge nella modalità scritta.

Anche in lui emerge, come dato comune agli altri due casi esaminati, il riferimento personale alla figura del detective inglese. In lui l'interpretazione personale di Watson si è trasformata in un far proprio il personaggio, anche in senso affettivo. Pare quasi che abbia trasformato la sensazione positiva, vissuta nell'esperienza, in una preferenza per Holmes.

## **4.6 Risultati dell'esperienza**

### **4.6.1 Risultati dell'esperienza. Note sugli "attori"**

Dal confronto sintetico degli elementi offerti dall'esperienza svolta ed in particolare dal raffronto tra i testi prodotti, emergono due dati sostanzialmente incontrovertibili: la metodologia didattica del *role playing* ha portato senz'altro ad una maggior attenzione alla semantica, ad una miglior padronanza del lessico e ad un'ideazione compositiva divergente.

La capacità di improvvisazione richiesta nell'ideazione veloce delle battute del proprio personaggio ha lavorato essenzialmente su quella che, prima, abbiamo definito competenza semantico-lessicale ossia la capacità di adattare il lessico alla consegna, curvandolo sull'oggetto della descrizione con sfumature sempre più precise. La necessità di

ricoprire il proprio ruolo e di rivestire con "parole", in assenza di un copione fisso, la propria interpretazione, ha innescato generalmente, nel *debriefing*, una discussione sul lessico che è confluita nel testo prodotto. Nei primi due casi studiati, questo non ha coinciso con un miglioramento *tout court* nell'utilizzo del lessico, mentre nell'ultimo caso, l'esperienza del *role playing*, si è rivelata un vero aiuto nel reperimento del lessico da utilizzare. In nessuno dei tre casi e in nessuno degli ulteriori testi prodotti dalla classe, la metodologia del *role playing* ha avuto un diretto influsso sulla competenza ortografico-sintattica.

L'altro elemento incontrovertibile che emerge dal confronto tra i testi elaborati relativi alle due metodologie proposte è la presenza, in quelli prodotti conseguentemente all'esecuzione del *role playing*, dell'opinione personale dell'allievo, peraltro non richiesta dalla traccia. Tutti e tre gli elaborati esaminati presentano, nella parte conclusiva, un riferimento ad un giudizio personale sulla lettura effettuata, un abbozzo di approfondimento critico rispetto alla semplice comprensione del testo, un tentativo di rielaborazione personale che supera la semplice comprensione letterale e si colloca ad un livello superiore dell'apprendimento, precludendo all'interpretazione.

Il *role playing* lavora inevitabilmente, per la sua struttura immedesimativa, sull'interpretazione. È vero che il tentativo dell'attore-giocatore del *role playing* deve essere quello di appiattirsi sul personaggio da rappresentare, nel tentativo di coincidere con esso, ma è anche vero che, per quanto tenda all'immedesimazione, egli dà sempre comunque un taglio personale alla drammatizzazione del ruolo,

creando un'unione inscindibile tra il personaggio e la rappresentazione che egli dà dello stesso. Da questo nodo inestricabile nasce il nucleo dell'interpretazione, vero e unico modo per l'esistenza del testo. Dall'altro lato l'interpretazione avviene quando si è riusciti a "far proprio" un personaggio. Il testo non si dà infatti se non nel vincolo strettissimo che nasce tra il narratore e il lettore che gli presta la voce. Le due voci si mescolano, i dettagli sono selezionati dalla mente del lettore (nel nostro caso "attore"), il personaggio è sfumato secondo il mondo esperienziale e categoriale di colui che è chiamato a mettersi in gioco. Dalle differenti e divergenti modalità di lettura del personaggio può nascere l'occasione per chi è coinvolto di imparare ad esercitare la criticità. Ecco perché una seduta di *role playing*, costituendosi come interessante avvio per la discussione in classe, fa emergere, più semplicemente ed immediatamente rispetto ad altre modalità didattiche, il conflitto delle interpretazioni; tale conflitto, se gestito democraticamente e positivamente, può far scaturire l'attitudine al pensiero critico, al confronto tra le opinioni, e, in ultima analisi, tramite il piacere del mettersi in gioco, anche il gusto per la lettura.

#### **4.6.2 Risultati dell'esperienza: note sulla classe**

Pur avendo costruito la ricerca nell'ottica di una didattica personalizzata e individualizzata, secondo la differenza di definizione delle due pratiche<sup>164</sup>,

---

<sup>164</sup> Si veda M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, cit., p. 138

riteniamo di dover dare conto di come e se tale metodologia si sia rivelata efficace anche a livello di gruppo-classe. Per quanto riguarda l'efficacia dell'apprendimento tramite *role playing*, a paragone con una metodologia didattica tradizionale, possiamo dire che tale efficacia sia rilevabile sotto tre aspetti: motivazionale, cognitivo e socio-affettivo.

#### **4.6.2.1 Efficacia motivazionale**

Le condizioni generali d'apprendimento venutesi a creare tramite l'impostazione di un *setting* didattico quale richiesto dall'esecuzione del *role playing* ha concorso alla creazione di un clima motivazionale sereno e positivo all'interno della classe.

La frontalità della lezione e della figura dell'insegnante viene scardinata. Il docente, presente e conduttore del gioco, non ricopre però il ruolo di protagonista, ma semplicemente quello di organizzatore dell'apprendimento, mentre è il testo, vero protagonista dell'esercizio d'analisi, a riprendere la centralità che gli è dovuta. La novità della prossemica introdotta nel contesto d'apprendimento creato con il *role playing* provoca una percezione più lieve dell'attività e abitua ad un'attivazione personale più motivata, ma non perchè meno impegnativa.

Nell'ambito della Teoria della Letteratura, è Jauss a sottolineare l'urgenza di questo scardinamento dell'orizzonte della percezione:

La nostra percezione risulta a tal punto desensibilizzata a causa dell'abitudine, della consolidata routine della vita

quotidiana, che noi riusciamo a vedere soltanto ciò che ci aspettiamo di vedere.<sup>165</sup>

In didattica, così come nell'esperienza letteraria, è necessario variare le modalità di fruizione del testo, per adattarsi ai diversi stili cognitivi presenti in classe e per permettere al testo letterario di essere guardato da tutte le prospettive, come un oggetto finalmente tridimensionale e bidimensionale.

È vitale recuperare la capacità di entrare in contatto con le cose attraverso quella che i Greci chiamano *aisthesis* e che Jauss pone come antidoto all'apatia percettiva.<sup>166</sup>

Il coinvolgimento, grazie alla cornice ludiforme dell'attività, abbassa l'*arousal* emotivo tipico di contesti didattici imperniati su attività valutative, anche se, perché questo accada realmente, è necessario lasciare liberi gli allievi di scegliere o meno se "recitare" in prima persona.

#### **4.6.2.2 Efficacia cognitiva:**

Al di là del contenuto specifico del singolo *role playing* esaminato in questo lavoro di tesi, mi sembra interessante rilevare come, in generale, nel *role playing* si sviluppi più naturalmente l'attitudine dell'allievo ad indagare nel profondo lo spettro semantico delle parole, vero esercizio propedeutico ad ogni esercizio di analisi del testo, opportunità della creazione di una *forma mentis* atta all'indagine sugli indizi offerti dalle parole del testo. Tale esercizio prelude alla comprensione e apre all'interpretazione,

---

<sup>165</sup> H. R. Jauss, *Apologia dell'esperienza estetica*, Einaudi, Torino 1985, p. 28

<sup>166</sup> M. T. Cassini, A. Castellani, *La pratica letteraria*, cit., p. 100

in particolare nei testi poetici; questa attitudine è "forzosamente" imposta dalle regole del gioco: il *role playing*, infatti partendo dal presupposto che non esiste copione, invita i propri giocatori a trovare da soli le battute del proprio personaggio, cosicché è impossibile, per gli "attori", non arrivare ad un vero e proprio esercizio di parafrasi personale tra quanto letto e il tentativo di ridirlo.

Cognitivamente l'esercizio di immedesimazione insegna a *girare* attorno al testo, paragonando con questa espressione, l'atto del lettore a quello dello scultore che riesce a "girare" attorno all'opera, studiandola nella sua tridimensionalità. Il *role playing*, soprattutto con lettori adolescenti, fornisce un canale per attivare l'esercizio di analisi del testo, grazie all'attivazione contemporanea delle tre dimensioni della lettura: il lettore, il testo e l'interpretazione.

Solo la fase di immedesimazione e la successiva presa di distanza per la sua comprensione porta a poter dire qualcosa sul testo in esame. È come se il lettore accogliesse dentro di sé, purificandosi delle proprie passioni e della propria esperienza per poi comprenderla meglio.

Interessante la chiosa che, relativamente a questo argomento, fanno M. T. Cassini e A. Castellani quando sostengono che

il lettore è costretto [...] a confrontarsi con le passioni che l'arte narrativa plasma, e a far agire dentro di sé un processo di trasformazione e purificazione graduale delle proprie passioni nel momento stesso in cui esse si riflettono in quelle rappresentate. <sup>167</sup>

---

<sup>167</sup> Ivi, p. 121



Per meglio comprenderle, aggiungiamo noi.

Si badi bene come questa capacità di penetrare criticamente nei campi semantici delle parole abitua, come dicevamo sopra, ad un uso critico della lingua sia in senso attivo sia in senso passivo. Tale competenza è ciò che mette al riparo da una sovraesposizione a *media* che utilizzano lo strumento linguistico a fini smaccatamente persuasivi. Paradossalmente, in un mondo che vive di comunicazione, dove *tutto è intorno a te*, l'adolescente rischia di perdere la capacità di muoversi in questo orizzonte con bussole di senso, che gli permettano di tracciare rotte consapevoli.

Il lavoro di analisi sul testo scaturisce da un'indagine problematica che induce ad una ricerca.

Qualora nasca il conflitto delle interpretazioni, il testo, nella sua fissità, si pone come termine di risoluzione dei problemi e scioglimento del conflitto; tale scioglimento non avviene mai completamente, assodato il fatto che il testo non è mai del tutto riducibile ad un dato attestato definitivamente, una volta per tutte. Si pensi, per riferirci al *role playing* riportato in questo lavoro, al momento in cui risulta necessario consultare la versione linguistica inglese per verificare il termine utilizzato originalmente dall'autore: in questo caso, l'attività didattica si pone come vera e propria dimensione di ricerca. L'ideale, in un contesto simile a quello proposto, sarebbe che la classe fosse cablata, così da poter disporre nel momento stesso della lezione, di un accesso Internet così da poter usufruire degli strumenti che la rete mette a disposizione per lo studio delle materie letterarie, ancora poco in contatto con le nuove possibilità offerte dalla tecnologia. Così davvero la classe, nella sua

componente fisico-prosemica, assumerebbe quella natura di laboratorio, che contribuisce formalmente e sostanzialmente alla metodologia della ricerca; in tal modo dall' *aula-madre* che può offrirsi come un *contesto d'ascolto*, si passa al *laboratorio* che si presenta come *contesto d'azione*<sup>168</sup>. Il *role playing* allestisce un *setting* didattico laboratoriale, in quanto l'azione sul testo coinvolge l'allievo non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche da quello emozionale e fisico. Infatti, in ambito didattico, a nostro parere, il laboratorio è tale solo se mette in azione il soggetto nella totalità del suo essere. Mentre si fa lavorare il discente su un contenuto lo si porta contemporaneamente e trasversalmente, alla conoscenza di un metodo, realizzando così un fine dell'educazione che, con una felice espressione, riguarda ciò che si apprende mentre si sta imparando qualcos'altro.<sup>169</sup>

#### **4.6.2.3 Efficacia nell'educazione socio-affettiva**

La metodologia didattica del *role playing* risulta essere, anche nel caso di interpretazioni singole, strettamente imparentata con metodologie didattiche cooperative. La dimensione del *role playing* come lavoro di gruppo è reperibile sia nella fase di immedesimazione sia in quella di discussione.

Da parte del discente in essa coinvolta, la rappresentazione scenica, nel contesto del *role playing*, è attuata imprescindibilmente a partire dagli input e dai condizionamenti positivi che a lui vengono offerti dal compagno o dai compagni con cui deve interagire. Non solo la trama e lo svolgersi

---

<sup>168</sup> M. Baldacci, *Ripensare il curriculum*, cit., p. 131

<sup>169</sup> Ivi, p. 65

dell'azione narrativa rendono imprescindibile il riferimento all'altro, ma anche la necessità di essere sostenuti psicologicamente in un momento emotivamente carico per l'impegno e la concentrazione profusi.

È nell'interazione, condizionata dall'accidentalità e dalla singolarità delle relazioni tra gli individui in gioco, che viene intrecciandosi e costruendosi la simulazione. Pur sulla base di uno stesso canovaccio scenico, cambiando interpreti e soggetti, vengono a crearsi macro o microdifferenze, lessicali e gestuali, che condizionano irrimediabilmente la successiva discussione del *debriefing*. Cosicché, possiamo dire che la metodologia in questione è intrinsecamente condizionata dalla trama di rapporti e relazioni createsi nella singola seduta di gioco. Perché il discorso sia ancora più chiaro, basti dire che è sufficiente un cambiamento repentino nello sguardo dell'altro a condizionare l'interpretazione di un "attore". L'esecuzione, cioè, tanto più in un contesto scolastico, dove l'immedesimazione non è mai pienamente sostenuta, respira della presenza o meno di un feeling emotivo e cognitivo tra gli allievi coinvolti.

Una prova di quanto finora detto consiste nel fatto che su uno stesso testo/canovaccio è possibile svolgere più sedute di *role playing* che risulteranno essere tutte diverse, proprio a partire dai diversi gruppi interagenti tra loro; conseguentemente a questo condizionamento relazionale in gioco, la metodologia sfrutta pienamente l'inesauribile potenzialità ad essa connessa, ossia quella di trarre dal testo quante più sfumature possibili di comprensione ed interpretazione. L'esito dell'intreccio delle relazioni dei diversi gruppi che, interagendo, spostano sensibili equilibri, favorisce ciò.

Ecco che didatticamente il *role playing* crea e sostiene positivamente il gruppo inteso come

"un insieme di due o più soggetti-persona che realizzano rapporti di interdipendenza e coordinano le loro azioni e comunicazioni al fine di perseguire l'apprendimento e la co-costruzione di identità, intelligenze e significati".<sup>170</sup>

L'immedesimazione stessa, inoltre, intesa come momentaneo allontanamento da sé, è esercizio propedeutico alla capacità di accoglienza dell'altro: solo un esercizio didatticamente funzionale alla percezione dell'utilità della cooperazione, può far scaturire l'urgenza dell'altro, perché in esso si colgono assonanze o uguaglianze con la propria esperienza.

Tuttavia, non è solo nel suo aspetto più squisitamente immedesimativo che emerge il legame tra il *role playing* e il lavoro di gruppo, bensì anche nella parte conclusiva dell'azione didattica attuata da questa metodologia, ossia quella del *debriefing*, l'ambito di lettura ed interpretazione di quanto accaduto nell'azione scenica.

La discussione innescata dalla seduta di gioco necessita dell'interazione e della cooperazione di tutta la comunità interpretante che è la classe. Il lavoro, di analisi prima e di sintesi poi, svolto sul testo nasce dall'operazione ermeneutica che la classe, come comunità, opera sul senso, tramite il ragionamento esteriorizzato che si attua nella discussione e le successive negoziazioni del significato prodotte dal gruppo. La posizione tenuta, in questo contesto, dall'insegnante è privilegiatamene

---

<sup>170</sup> L. Dozza, *Gruppo* in F. Frabboni, G. Wallnoefer, N. Belardi, W. Water, *Le parole della pedagogia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 186

di mediazione, dal momento che proprio la metodologia didattica del *role playing* prevede che nel *debriefing* la discussione nasca dall'interazione delle squadre di osservazione. Il docente, come conduttore della seduta, perde il suo ruolo da protagonista e cede al gruppo le redini dell'interpretazione dell'esperienza. Il momento ermeneutico è fondamentale per il lavoro critico sui testi che vorrebbe essere attuato tramite la metodologia de *role playing*.

Così R. Luperini, uno dei critici più intelligentemente impegnati nella didattica della letteratura in lingua italiana:

Per questo bisogna sostituire la vecchia formula della centralità del testo con quella di centralità della lettura. La formula "centralità del testo" indica un atteggiamento più passivo, più oggettivo e descrittivo da parte dell'interprete; la centralità della lettura esalta invece il momento della partecipazione interpretante, grazie al quale gli studenti diventano protagonisti dell'insegnamento, il loro contributo essendo, sotto ogni riguardo, decisivo all'interno della logica dialogica e della dialettica domanda-risposta che lo caratterizza<sup>171</sup>.

Tale conflitto positivo tra le interpretazioni abitua al rispetto delle diverse posizioni e può creare più facilmente, rispetto ad altre metodologie tradizionali, la plasticità cognitiva e l'onestà intellettuale di cambiare le proprie opinioni o la forza morale e ideale per sostenerle.

In un altro senso il *role playing* è attività propedeutica alla capacità di lavorare in gruppo. Il lavoro con e sul testo prepara all'incontro con l'alterità. Il testo stesso è un altro; tale alterità

---

<sup>171</sup> R.Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2006, pp. 88-89

chiama in prima istanza il singolo, e poi tutta la classe. Il testo ci guarda e anche noi lo guardiamo, come Medusa esso ci può irretire, annichilire, immobilizzare. La sfida è fornire ai potenziali Teseo che affollano le nostre stanche aule specchi e strumenti per dominare il *monstrum*, latinamente inteso, il prodigio.

Ancora R. Luperini:

"Lo studio della letteratura ha un vantaggio rispetto ad altri campi disciplinari: presuppone nel suo statuto epistemologico: presuppone, nel suo proprio statuto epistemologico, la domestichezza con l'altro. È già stato detto più volte: l'altro è il testo. Non è un'alterità lontana da noi, esterna al nostro lavoro di sempre. Si annida nel fondo della nostra disciplina. Il rispetto per il testo non è diverso dal rispetto per la persona. Conoscere un testo non è diverso da conoscere un altro uomo: è necessaria la stessa tensione dialogica ed etica."<sup>172</sup>

Il lavoro sul testo abitua al rispetto dell'alterità, all'accoglienza di essa in vista di un confronto positivo e di una maturazione. In questo senso, a scuola, deve essere costantemente favorito il contatto diretto col testo: solo dall'abitudine a non forzare l'interpretazione di un testo e dal confronto sereno con l'io dell'autore nasce un atteggiamento eticamente improntato al rispetto delle differenze culturali e sociali. Il tentativo che tale atteggiamento nasca da un'imposizione moralistica o dai cosiddetti "discorsi" rientra nell'ambito delle pie illusioni ed è destinato a fallire. Senza contare il fatto che, per la sua stessa natura, la letteratura abitua, talora più

---

<sup>172</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 43

della vita stessa, al confronto con numerose esperienze altre:

"D'altra parte è lo stesso testo letterario a essere una porta d'ingresso in mondi diversi dalla letteratura, facendo riferimento agli aspetti sociali ed esistenziali più vari e complessi del destino umano".<sup>173</sup>

L'aspetto interessante è che, alla fine di un'attività di *role playing*, in classe, emerge come dato indiscutibile, che il interpretativo svolto dalla comunità supera incredibilmente le potenzialità connesse all'interpretazione del singolo, attuando quanto affermato dal proverbio americano citato da Johnson e Johnson

"I fiocchi di neve presi singolarmente sono piccoli e fragili ma se si uniscono possono fare cose incredibili"<sup>174</sup>

Questo aspetto è evidente soprattutto nel lavoro di discussione sul lessico, quando il gruppo si confronta per arrivare ad una negoziazione dei significati. Tale analisi delle parole, svolta metalinguisticamente attraverso le parole stesse, è attività eminentemente metacognitiva, di cui gli allievi cominciano presto a rendersi conto trasformando quella che inizialmente è una competenza passiva in competenza attiva<sup>175</sup>.

La didattica della lettura deve riportare la pratica del leggere al dinamismo comunitario rituale che la caratterizzava nei tempi antichi. Rifuggendo il

---

<sup>173</sup> Ivi, p. 45

<sup>174</sup> D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erikson, Trento 1996, p. 46

<sup>175</sup> Su queste tematiche risulta particolarmente interessante la trattazione svolta in Carletti A., Varani A. (a cura di), *Didattica costruttivista*, cit., pp. 51-53

silenzio dell'azione singola, essa si esplicava al massimo grado nella condivisione e nella compagnia.

#### **4.6.2.4 Un possibile rischio**

Come detto, la lettura emerge come un dialogo tra la voce che narra e quella che legge. Confrontarsi con l'io narrante, quindi, vuol dire riuscire ad instaurare un confronto costruttivo con esso, rivestendolo di una personale interpretazione, ma cercando di rispettarne la innegabile alterità. Il lettore, pur percependo il testo nell'originalità unica della sua esperienza individualità, deve comprenderne e accettarne ultimamente l'innegabile irriducibilità di significato.

Per quanto riguarda il discorso che stiamo conducendo, sarebbe sciocco non riconoscere che un tale pericolo è insito in una metodologia di didattica della lettura quale è il *role playing*. Con essa, infatti, i ragazzi cercano di "ridire" il testo. In virtù di ciò, qualcuno potrebbe ricavarne un'idea di dissacrazione del testo. Questo pericolo è del tutto presente, nonché frequentemente verificabile; ciò tuttavia, nella metodologia proposta, deve essere sfruttato come una risorsa. Nell'azione successiva alla seduta di gioco vera e propria, ossia nel *debriefing*, questa digressione si configura come l'occasione offerta alla comunità ermeneutica, rappresentata dalla classe, per verificare nuovamente il testo, in un continuo entrare e uscire dalle parole del testo stesso. Tale verifica può ricomporre la discussione in una soluzione accettata e condivisa dal gruppo oppure, per la polisemia semantica strutturalmente connessa al testo letterario e conformemente all'assunto didattico costruttivista, può riproporre un nuovo processo



interpretativo; il lavoro critico messo così in moto, si configura come l'esercizio più interessante e motivante nella didattica del testo letterario.

Il *role playing*, quindi, grazie all'approfondimento dell'esercizio di *didattica disciplinare*, permette di raggiungere in modo più rapido e spontaneo la critica al testo che, però, viene poi approfondita dalla discussione.

L'uomo è animale ermeneutico. Il *role playing* si può configurare come avvio motivante che semplifica l'indagine sul testo. L'esercizio di immedesimazione, cioè, fornisce una confidenza con il brano esaminato che consente di avviare con maggior facilità il lavoro critico.

La sacralità del testo deve essere intesa non tanto come venerazione asettica di un prodotto estetico, bello, ma inespressivo, quanto come rispetto di un'alterità e del suo diritto a manifestare se stessa, un'alterità, però, con cui si può dialogare, comunicare, confrontarsi per crescere.

Come dice Paul Valery:

Ciò che l'autore può desiderare è di avere a che fare con un lettore o uno spettatore che gli concedano non l'ammirazione ( che non è nulla) , ma una viva attenzione. Probabilmente, quest'uomo troverà spesso qualcosa di diverso da ciò che l'autore ha voluto: può darsi che l'autore abbia voluto meno di quanto gli accordi l'attenzione del lettore o dell'ascoltatore; ma certo che l'intenzione dell'autore di voler stimolare con la sua opera l'insieme delle facoltà dell'uomo - e quindi di esigere dal pubblico uno sforzo della stessa qualità del

proprio - definisce un'arte che si può ben qualificare come grande.<sup>176</sup>

Didatticamente queste affermazioni si traducono nella necessità di evitare che il testo, in classe, diventi un oggetto inanimato da ammirare al di là di una teca di museo, quanto una presenza viva, che si anima tra le pagine e dialoga, interagisce.

---

<sup>176</sup> P. Valery, *La caccia magica*, Guida, Napoli 1985, pp. 107-108



## CONCLUSIONI

L'idea della presente ricerca è nata dalla constatazione della necessità di un collegamento più stretto ed efficace tra la didattica generale e la didattica disciplinare; a chi scrive, infatti, pareva, sulla base della personale esperienza di insegnamento alla scuola secondaria e in virtù degli studi pedagogico-didattici compiuti durante la SSIS all'Università di Bologna, che, col crescere dei gradi scolastici, diminuiva, in corrispondenza ad un aumento del disciplinarismo, la riflessione trasversale sulle pratiche didattiche e che si accrescesse, con l'aumentare dell'età degli allievi, lo scollamento tra la realtà scolastica e la ricerca pedagogico-didattica.

Il lavoro in oggetto si proponeva quindi di verificare, con uno studio empirico, l'efficacia di un apprendimento disciplinare, ossia l'analisi di un testo narrativo, tramite una metodologia nuova, alternativa per quell'ambito disciplinare e tratta dal campo delle metodologie ludiformi.

Da qui l'idea di verificare la differenza di qualità nell'apprendimento, sotto il profilo motivazionale, cognitivo e socio-affettivo, dell'utilizzo di due metodologie didattiche differenti, una tratta dal tradizionale ambito disciplinare e l'altra invece assunta da quello generale.

All'interno delle metodologie ludiformi ci è sembrato interessante proporre il *role playing*, inteso non tanto come pratica psicologica, quanto come strategia didattica, dopo avervi quindi apportato alcune modifiche.

In una metodologia come il *role playing* la natura ludiforme è riconoscibile nella necessità di simulazione, individuata da R. Caillois come una delle quattro spinte che portano l'uomo al giocare.

A proposito del *role playing* inserito nell'ampio contesto dei giochi di finzione, Silvia Cristina Negri afferma che esso promuove:

- lo sviluppo del pensiero: il giocatore rielabora la realtà.
- la creatività: il giocatore deve compiere processi mentali di associazione che acquiscono la significatività del pensiero divergente.
- la narrazione: il giocatore è chiamato a inventare trame di gioco e a metterle in atto con soluzioni narrative originali.
- la metacomunicazione: il giocatore deve, per comunicare con gli altri, saper riflettere sulla propria interpretazione.
- l'affettività: il giocatore, attraverso il gioco, elabora le emozioni in un contesto protetto.
- lo sviluppo sociale: il giocatore per assumere dei ruoli deve riuscire a "mediare", ossia risolvere conflitti e trovare regole di convivenza sociale<sup>177</sup>.

In virtù di tali caratteristiche, ci è parso interessante coniugare la spinta alla simulazione con il riferimento alla *didattica disciplinare*:

---

<sup>177</sup> S. C. Negri, *Imparare giocando. Ruoli, apprendimento, didattica*, in *Esperienza e didattica*, E. Nigris, S. C. negri, F. Zuccoli ( a cura di), Carocci, Roma 2007, pp. 253-254

intendevamo sottolineare la natura fortemente immedesimativa del *role playing* e dell'esercizio di lettura. Lavorare sul testo letterario a partire da un confronto simulato con esso ci sembrava un'occasione interessante, atto, inoltre, a favorire incontri formativi tra i nostri allievi adolescenti e alcune figure letterarie.

Per fare ciò avremmo potuto scegliere una forma di drammatizzazione del testo, arrivando alla stesura di un copione teatrale e poi alla rappresentazione. La scelta della metodologia del *role playing* è stata dettata da più motivazioni. Ciò che offriva di peculiare il gioco di ruolo, rispetto ad una possibile drammatizzazione, era il carattere di estemporaneità di cui risultava intessuto.

Infatti, la drammatizzazione, intesa come ristesura, sottoforma di scena teatrale, di un testo destinato alla lettura, non offriva quello spazio di improvvisazione estremamente interessante per lo sviluppo del pensiero narrativo e della formazione del lessico.

Il gioco di ruolo, sia nella forma *role playing* sia *role playing games*, utilizza e contemporaneamente sviluppa e potenzia questa tipologia di pensiero [pensiero narrativo], in quanto sono la soggettività e, l'intenzionalità, la capacità di costruire trame e di coordinarle con quelle di altri, di risolvere problemi complessi e contestuali, di utilizzare la comunicazione verbale e non verbale ad essere coinvolti e sollecitati<sup>178</sup>.

La capacità trovare le parole per "dire" se stessi e le proprie idee, per raccontare quanto si legge e comunicare ad altri sfumature e dettagli della propria

---

<sup>178</sup> Ivi, p. 260

esperienza, è obiettivo primario della scuola secondaria di primo grado. Spesso le metodologie tradizionali ed anche le tradizionali forme di valutazione ( es. interrogazioni, esposizioni orali etc.) ingessano le potenzialità del singolo, e si riducono a riproposizioni stereotipate del sapere.

Il *role playing* contiene una natura drammatica, parlata e agita, che si basa sull'improvvisazione e che quindi chiama il soggetto a confrontarsi estemporaneamente con la propria capacità di esprimersi e comunicare e con la necessità impellente di reperire lessico e quindi conquistare parole.

In sostanza, rispetto ad un *role playing*, la drammatizzazione, per quanto attiva, ci pareva meno adeguata a favorire l'esercizio critico di analisi del testo che si voleva realizzare.

Ciò che, inoltre, ci sembrava didatticamente vincente era la successione in fasi, proposta dal *role playing*, in particolare, perché tale scansione ordinava maggiormente l'evento didattico e lo rendeva più riconoscibile ai ragazzi. Lo *scaffolding* attuato risultava più gestibile da parte dei docenti monitorava meglio i progressi compiuti dagli allievi; inoltre, il *role playing*, per sua stessa struttura, invita alla metariflessione, momento insostituibile per un apprendimento consapevole.

Tramite il confronto, si voleva appurare le specificità delle metodologie didattiche in esame, non per dar vita ad un contrasto al fine di stabilire quale fosse la migliore. Il tentativo era quello di capire che cosa la metodologia alternativa apportava di nuovo e originale all'analisi del testo, nell'ottica di una didattica che offra una gamma di opzioni sempre più ampia e variegata.

La didattica generale e quella disciplinare, soprattutto nell'ambito della scuola secondaria, devono poter spendersi sul terreno delle metodologie. La scuola non è una serra dove le piantine vengono allevate e portate a maturazione con i medesimi tempi e le medesime modalità. Non deve esserci un microcosmo-scuola artificialmente riprodotto in cui sopravvivono solo coloro che possiedono le capacità per adattarsi a quel particolare tipo di clima, mentre tutti gli altri sono selezionati per essere eliminati come elementi inadeguati.

La strada maestra per evitare questo è il ricorso a metodologie didattiche che possono essere studiate e praticate. Ciò che conta è che tali metodologie possano essere alternate le une alle altre e diversificate al loro interno e pensate in relazione ai diversi obiettivi. Lo scopo è che ogni allievo possa trovare la propria, quella che meglio si adatta allo stile cognitivo che lo caratterizza. Ciò risulta essere necessario soprattutto nella scuola secondaria, ambito dove è sempre stato più evidente lo scollamento tra le innovazioni della ricerca pedagogica e le pratiche scolastiche quotidiane.

Per effettuare empiricamente questo confronto tra metodologie, ho scelto lo studio di caso perché, insegnando, avevo a scuola due ragazzini che facevano teatro e che avevo notato, in altre occasioni, migliorare enormemente le proprie prestazioni in corrispondenza di strategie didattiche affini a questa pratica.

Dallo studio di caso ho ritenuto poi opportuno verificare se anche la comunità della classe era aiutata, nell'analisi del testo, dalla realizzazione di questo progetto.



I risultati hanno verificato che, nell'analisi del testo, il *role playing* ha portato a miglioramenti, nell'elaborazione testuale, per quel che riguarda la capacità lessicale e progettuale o ideativa, in alcun modo non ortografica o sintattica.

Metodologicamente è risultata interessante la dimensione ludiforme in cui è avvenuto l'esercizio di immedesimazione: essa ha spronato gli allievi a trovare un proprio commento del testo senza il rischio di cattiva valutazione da parte dell'insegnante; la cornice ludica ha permesso che il tempo e lo spazio - classe fossero sospesi e si creasse una sorta di zona franca, peraltro la richiesta di simulazione sprona a raccogliere tutti gli elementi ricavati dalla lettura su quel personaggio per reperire quelli più interessanti al fine di interpretarlo.

Nella gestione della discussione in classe il *role playing* è risultato innanzitutto molto motivante, ha aumentato la dimensione laboratoriale, di ricerca, la classe è stata coinvolta in quanto tesa ad una rappresentazione che associa oltre al livello lessicale anche quello visivo-gestuale che riporta ad un contatto più globale col testo. Nel *debriefing* la classe procede ad una ermeneutica di quanto accaduto e ad una ermeneutica del testo e dei suoi personaggi. Metodologicamente, da questo punto di vista, il *role playing* sprona a far riferimento al testo per riaprire il virtuoso circolo ermeneutico di confronto tra le diverse ipotesi interpretative. La metodologia innovativa, rispetto a quella tradizionale ha spinto, quindi, gli allievi ad una messa in gioco cognitiva ed emotiva che li ha esortati ad uscire dal loro guscio, per confrontarsi con l'altro che è il testo e che sono i compagni e a godere dei risultati positivi di una collaborazione che abitua alla criticità nonché

all'accettazione democratica delle opinioni divergenti dalle proprie.

Quello che è un rischio connesso al *role playing*, ossia che la simulazione si trasformi in una modellizzazione dell'esperienza letteraria, peraltro inaccettabile dal punto di vista epistemologico, se colto didatticamente, può trasformarsi nella situazione contraria a quella che rischia di provocare: grazie alla singolarità e unicità di interpretazione emersa dalle diverse sedute di *role playing* si capisce l'inesauribile ricchezza e l'irriducibilità, in ultima analisi, del testo letterario ad un'interpretazione canonica, statica e fissata in forma definitiva.

Riassumendo organicamente quanto detto finora possiamo affermare che la metodologia del *role playing* agevola, per le caratteristiche strutturali che la contraddistinguono, un approccio psicologicamente motivante e cognitivamente efficace con il testo letterario. Tale approccio può essere complessivamente definito come adeguato alla presa in esame del testo; l'analisi del testo porta secondo R. Luperini all'acquisizione da parte degli allievi di alcune capacità che egli elenca secondo questi termini:

- capacità cognitiva, intesa come un allargamento e un approfondimento delle conoscenze linguistiche che si realizzano nella fitta rete di inferenze che presiede all'atto della lettura e dell'interpretazione
- capacità critica, intesa come educazione alla complessità e alla problematicità del conflitto delle interpretazioni
- capacità immaginativa, intesa come arricchimento esistenziale, emotivo e culturale prodotto dal

contatto con quel grande serbatoio dell'immaginario che è la letteratura.

- capacità ideativa, intesa come attitudine all'impostazione originale e personale delle consegne e come capacità di pensiero divergente.<sup>179</sup>

In quest'ottica il *role playing* trova piena possibilità di applicazione ed efficacia.

---

<sup>179</sup> R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 121

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV, *Gioco e Dopogioco*, La Meridiana, Molfetta (Ba), 2002.
- Altieri Biagi M. L., *Didattica dell'italiano*, Bruno Mondadori, Milano 1978.
- Altieri Biagi M. L., (a cura di)., *Come si legge un testo*, Mursia, Milano 1999.
- Ausubel D. P., *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1968 (trad. it. *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1990).
- Bachtin M., *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino 1979.
- Baldacci M., *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma 2006.
- Id., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erikson, Trento 2005.
- Barbiana(Scuola di), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1969.
- Barthes R., *Il piacere del testo*, Einaudi, Torino 1975.
- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma 2002.
- Belpoliti M., *L'occhio di Calvino*, Einaudi, Torino 1996.
- Bernardelli A., Ceserani R., *Il testo narrativo*, Il Mulino, Bologna 2005.
- Bertolini P. (a cura di), *Sulla Didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Bertolini P., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996.
- Id., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Id., *Pedagogia fenomenologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Bettelheim B., *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 1977.

- Bocock S., Schil O. ( a cura di ), *Simulation Games in Learning*, London, 1968, Introduzione a Morozzi M., Valer A., *L'economia giocata*, Emi, Bologna, 2001.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica*, Carocci, Roma 2007.
- Boffo V., *Comunicare a scuola*, Apogeo, Milano 2007.
- Bondioli A., *Gioco ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 1996.
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino, Utet 1997.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1979 (trad.it. *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna 1986).
- Bruner J. S., *The Relevance of Education*, W. W. Norton & Company, New York 1971 (trad. it. *Il significato dell'educazione*, Armando Editore, Roma 1973).
- Id., *In Search of Mind. Essays in Autobiography*, 1983 (trad. it. *Autobiografia. Alla ricerca della mente*, Armando, Roma 1984).
- Id., *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1996 (trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997).
- Id., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J. S., Jolly A., Sylva K., *Il gioco: ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, Roma 1981
- Bruner J., *Actual minds, possibile words*, Cambridge Mass, Harvard University Press, 1986 (trad.it. *La mente a più dimensioni*, La Terza, Roma-Bari, 1988
- Caillois R., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Nuovo Portico Bompiani, Milano, 198.
- Calvani A., *Elementi di didattica*, Carocci, Roma, 2002.
- Calvino I., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1991.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Editori Laterza, Roma 2003.
- Id., *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

- Camilletti E., Locarno F. (a cura di), *Il gioco nella scuola di base*, Giunti Lisciani Editore, Firenze, 1994.
- Camus A., *Il primo uomo*, Bompiani, Milano 1994.
- Capaldo N., Rondinini L., *La Scuola Primaria nella Riforma*, Erickson, Trento 2004.
- Capranico S., *Role playing*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.
- Carletti A., Varani A. (a cura di), *Didattica costruttivista*, Erikson, Trento 2005.
- Caronia L., Gherardi V., *La pagina e lo schermo. Libro e TV: antagonisti o alleati?* La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Carugati F., Selleri P., *Psicologia sociale dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1996.
- Cassini M. T., Castellani A., *La pratica letteraria*, Apogeo, Milano 2007.
- Cecchini A., Taylor J. L. (a cura di), *La simulazione giocata*, Franco Angeli, Milano 1987.
- Chiantera A., *Una lingua in vendita. L'italiano della pubblicità*, Carocci, Roma 1989.
- Chines L., Varotti C., *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma 2002.
- Cisotto. L., *Didattica del testo*, Carocci, Roma 2006.
- Conan Doyle A., *Uno studio in rosso*, Mondadori, Milano 1958.
- Conan Doyle A., *Il mastino dei Baskerville*, Newton, Roma 1991.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.
- Crahay M., *Psicopedagogia*, La Scuola, Brescia 2000.
- Christie A., *Assassinio sull'Orient Express*, Mondadori, Milano 1979.
- Cremonini G., Frasnedi F. (a cura di), *Nell'universo del senso*, Il Mulino, Bologna 1986.
- D'Amore B., Frabboni F., *Didattica generale e didattica disciplinare*, Bruno Mondadori, Milano 2005.

- D'Amore B., Fandino Pinilla M. I., *Le didattiche disciplinari*, Erikson, Trento 2007.
- Dania Campagnoli P., *Spazio lettura. Vol. b - Racconto - Romanzo*, Il Capitello, Torino 2003.
- De Bartolomeis F., *La scuola nel nuovo sistema formativo*, Ed Junior, Bergamo 1998.
- Id., *Lavorare per progetti*, La Nuova Italia, Firenze 1989.
- De Landsheere G., *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Id., *La formation des enseignants demain*, Casterman 1976.
- Demetrio D., *La manipolazione. Vizi e virtù della didattica come tecnica dell'inganno a fin di bene* in Bertolini P. (a cura di), *Sulla Didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Dewey J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.
- Id., *The Sources of Science of Education*, Livering, New York 1929 (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967).
- Id., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.
- Dionigi I., (a cura di), *Di fronte ai classici*, BUR, Milano 2001.
- Dolto F., *Adolescenza*, Mondadori, Milano 1990.
- Dozza L., *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze, 2000
- Dozza L., *Gruppo* in F. Frabboni, G. Wallnoefer, N. Belardi, W. Water, *Le parole della pedagogia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Farné R., Gherardi V. (a cura di), *All'ombra di un Albero Azzurro*, CLUEB, Bologna 1994.
- Farnè R., *Diletto e giovamento*, UTET, Torino 2006.
- Farneti A. (a cura di), *Psicologia in gioco: modelli ludici per la formazione degli educatori*, CLUEB, Bologna 2001.
- Fasulo A., Pontecorvo C., *Come si dice?*, Carocci, Roma 1999.
- Ferroni M., *Siamo seri, giochiamo!*, CLUEB, Bologna 2004

- Florenskij P., *Il valore magico della parola*, Medusa, Milano 2003.
- Frabboni F., Guerra L., *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.
- Frabboni F. (a cura di), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra policentrismo e specialismo*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Frabboni F., *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari 1992.
- Frabboni F., Wallnoefer G., Belardi N., Water W., *Le parole della pedagogia*, Bollati Boringhieri, Torino 2007.
- Frasnedi F., *Leggere per scrivere*, Editori Riuniti, Roma 1992.
- Id., *Vedere la scrittura: il racconto* in M. L. Altieri Biagi, *Come si legge un testo letterario*, Mursia, Milano 1999.
- Gardner H., *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence*, Basic Book New York 1983; (trad. it. *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1989).
- Genette G., *Figure III*, Einaudi, Torino 1972.
- Gherardi V., Manini M. (a cura di), *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma 1999.
- Id., *Didattica generale*, CLUEB, Bologna 2001.
- Gherardi V., *Insegnare nella scuola primaria. La ricerca nella didattica*, Carocci, Roma 2000.
- Gioanola E., *Psicanalisi ed interpretazione letteraria*, Jaca Book, Milano 2005.
- Giordano L., *In principio era il drago*, Proxima edizioni, Roma 1991.
- Giuliano L., Sidoti B., *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*, edizioni la meridiana, Molfetta 2003.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- Huizinga J., *Homo ludens*, Einaudi, Torino 1979, ed. orig. 1939.
- Jauss H. R., *Apologia dell'esperienza estetica*, Einaudi, Torino 1985.
- Jezek L., *Lessico*, Il Mulino, Bologna 2005.



- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E., *Apprendimento cooperativo in classe*, Erikson, Trento 1996.
- Lavinio C., *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze 2004.
- Levorato M. C., *Racconti storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, il Mulino, Bologna 1988.
- Id., *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Lodi M., *Il paese sbagliato*, Einaudi, Torino 1970.
- Lumbelli L., *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, il Mulino, Bologna 1985.
- Luperini R., *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2006.
- Manuzzi P., *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*, Guerini Studio, Milano 2002.
- Martari Y., *Le voci della lingua*, Editori Riuniti, Roma 2006.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 1986.
- McLuhan M., *La galassia Gutenberg: nascita dell'uomo tipografico*, Armando, Roma 1976.
- Id., *Gli strumenti del comunicare, Net*, Milano 2002.
- Id., *La luce e il mezzo*, Armando, Roma 2002.
- McLuhan M., Hutchon K., McLuhan E., *La città come aula*, Armando, Roma 1984.
- Morin E., *I miei demoni*, Moltemi, Roma 2000.
- Id., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Nigris E., Negri S. C., Zuccoli F., *Esperienza e didattica*, Carocci Roma, 2007.
- Palmonari A., *Gli adolescenti*, il Mulino, Bologna 2001.
- Id., *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna 1993.
- Pennac D., *Comme un roman*, Éditions Gallimard, 1992 (trad. it. *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1998).
- Petter G., *Ragionare e narrare*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

- Piaget J., *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino 1972.
- Pontecorvo C., *Interazione sociale, mediazione sociale, interiorizzazione*, in Vertecchi B. (a cura di) *Una scuola per tutta la vita*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Id., *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1999.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, Roma 1991.
- Pontecorvo C., Pontecorvo M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, il Mulino, Bologna 1985.
- Postic M., *La relation éducative*, Presses Universitaires de France, Paris 1979 (trad. it. *La relazione educativa*, Armando, Roma 1983).
- Propp V. G., *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 1966
- Raimondi E., *Letteratura nazionale ed identità italiana*, Ed. Cusl, Bologna 1993.
- Id., *Un'etica del lettore*, Il Mulino, Bologna 2007.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1983.
- Rigotti E., Cigada S., *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano 2004.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.
- Salinger J., *Il giovane Holden*, Einaudi, Torino 1961.
- Schoen D., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- Segre C., *Semiotica filologica*, Einaudi, Torino 1979.
- Id., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1999.
- Selleri P., *La comunicazione in classe*, Carocci, Roma, 2004.
- Shaw G. B., *Pigmalione*, Mondadori, Milano 1980.
- Staccioli G., *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma 1998.

- Steiner G., *Errata. Una vita sotto esame*, Garzanti, Milano 1998.
- Id., *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2004.
- Stenhouse L., *An Introduction to curriculum research and development*, Heinemann Educational Books Ltd, London 1975 (trad. it. *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*, Armando, Roma 1977).
- Ulivieri S., Giudizi G., Gavazzi S., *Dal banco alla cattedra*, ETS, Pisa 2002.
- Valery P., *La caccia magica*, Guida, Napoli 1985.
- Vecchi Galli P., *Sussidiario di letteratura italiana*, Gedit Edizioni, Bologna 2007.
- Visalberghi A., *Esperienza e valutazione*, Taylor, Torino 1958.
- Wertheimer M., *Il pensiero produttivo*, Giunti Editore, Firenze, 1997.
- Zamponi E., *I draghi locepei*, Einaudi, Torino 1986.