

05

I Quaderni della Ricerca

Imparare dalla lettura

a cura di Simone Giusti e Federico Batini

**LeStorie**
SIAMO NOI

Loescher

05

I Quaderni della Ricerca

Imparare dalla lettura

a cura di Simone Giusti *e* Federico Batini

LeStorie
SIAMO NOI

L'ALTRA
CITTÀ



Pratika
FORMAZIONE & ORIENTAMENTO

Loescher



© Loescher Editore - Torino - 2013
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

5	4	3	2	1	N
2018	2017	2016	2015	2014	2013

ISBN 9788820136390

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore s.r.l.
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore s.r.l. opera con sistema qualità
certificato CERMET n. 1679-A
secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Progetto editoriale: Simone Giusti e Federico Batini
Coordinamento editoriale e redazione: Alessandra Nesti
Progetto grafico e videoimpaginazione: Fregi e Majuscole - Torino
Copertina: Leftloft - Milano

Stampa: Tipografica Gravinese
Corso Vigevano, 76
10155 - Torino

Indice

Introduzione. L'esperienza della lettura	7
di <i>Simone Giusti</i>	
La lettura: uno strumento culturale	7
Lettura, linguaggio e narrazione	9
Leggere testi narrativi e leggere testi non narrativi	10
L'esperienza della letteratura	12
Un'esperienza corporale	13
Insegnare con la lettura	15
Bibliografia	16
1. Il piacere del racconto	19
di <i>Paolo Jedlowski</i>	
1.1. Dalla narrazione al romanzo	19
1.2. Mondi narrati	20
1.3. Il piacere di moltiplicare la vita	22
1.4. La conoscenza della condizione umana	23
1.5. Nei panni degli altri	24
1.6. A proposito della vita	25
Bibliografia	28
2. La lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita	29
di <i>Andrea Smorti e Chiara Fioretti</i>	
2.1. Leggere, comprendere, interpretare	29
2.2. Riflettere sul linguaggio	30
2.3. Schemi di storia	32
2.4. I generi e le trame	34
2.5. La relazione tra il lettore e il libro	36
2.6. Conoscere la vita attraverso i libri	37

2.7. Un processo meta cognitivo	39
Bibliografia	41
3. Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad alta voce	43
di <i>Federico Batini</i>	
3.1. Auto-lettura	43
3.2. Uno sguardo alle pratiche di lettura	44
3.3. Lettura ad alta voce	49
3.4. Verso una pedagogia della lettura ad alta voce	55
Bibliografia	59
4. Aprire la mente su mondi lontani e vicini: l'India, per esempio	61
di <i>Giuseppe Mantovani</i>	
4.1. Narrazioni, distanze e traduzioni	61
4.2. Delhi. Residenti inglesi affascinati dall'India	62
4.3. Calcutta. L'imperialismo inglese e la diaspora indiana	63
4.4. Mumbai. Gli orrori delle leggi di emergenza	65
4.5. Ayemenem (Kerala). Una guerra che fa prigionieri i sogni	67
4.6. Costruire "la casa della storia"	68
Bibliografia	69
5. "Perché narrando il duol si disacerba": virtù terapeutiche della letteratura	71
di <i>Natascia Tonelli</i>	
5.1. Il mal d'amore	71
5.2. Le terapie	73
5.3. In soccorso e rifugio di quelle che amano	77
5.4. Artefici della propria guarigione e del proprio destino	80
Bibliografia	82
6. "Più forte di me". La letteratura come risorsa per la vita	85
una conversazione con Marielle Macé, di <i>Simone Giusti</i>	
6.1. Letteratura e vita	85
6.2. Storie, comunità e identità	88

6.3. La poesia, le forme, lo stile	90
6.4. Una risorsa paradossale	91
6.5. Esperienze di scrittori	94
6.6. Scienza e letteratura	95
6.7. Modelli, direzioni, forze	98
6.8. Questione di esercizio	100
Bibliografia	105
Postfazione. Le storie siamo noi	107
<i>di Federico Batini e Simone Giusti</i>	
Gli autori	109

Introduzione

L'esperienza della lettura

di *Simone Giusti*

La lettura: uno strumento culturale

La lettura è, al pari della scrittura, uno strumento culturale basato sull'elaborazione di segni linguistici, siano essi alfabetici o ideogrammatici. In linea di principio, almeno dal punto di vista evolutivo e storico, la lettura non è pensabile senza la scrittura, nata oltre 5.000 anni fa (ma l'alfabeto fonetico che è alla base, per esempio, della lingua italiana, data poco meno di 4000 anni) e da allora divenuta via via sempre più fondamentale per la gestione di molti aspetti della vita quotidiana. Anche se possiamo immaginare casi di persone che sappiano leggere senza saper scrivere, non riusciremmo a pensare a persone che sanno scrivere senza saper leggere¹, né tantomeno potremmo pensare alla lettura in assenza di testi scritti, che sono il risultato degli sforzi di persone alfabetizzate, capaci cioè di leggere e scrivere.

Essendo uno strumento (o una tecnologia) fondamentale per la vita quotidiana – tanto da diventare una vera e propria ossessione per le società democratiche, impegnate a elaborare strategie e investimenti utili allo sviluppo della cosiddetta *literacy* in lettura², – la lettura è alla base dei sistemi di apprendimento in uso nelle società cosiddette sviluppate o in via di sviluppo. Il libro, che è una delle tecnologie intellettuali più avanzate create dall'uomo per consentire la lettura e scrittura dei testi, rappresenta l'oggetto didattico per eccellenza, usato per condividere – o trasmettere, a seconda del modello di comunicazione che si vuole adottare – informazioni da una persona all'altra, di generazione in generazione. Il suo prestigio è tale da influenzare profondamente, almeno in questa prima fase della cosiddetta rivoluzione digitale, la struttura dei nuovi strumenti, come per esempio l'e-book o libro elettronico, destinati a integrare e a modificare le funzioni del libro propriamente detto.

1. Fa eccezione almeno il caso dello scrittore Howard Hengel, colpito da alessia, raccontato da Oliver Sacks (2011), pp. 65-91.

2. Secondo l'OCSE la *literacy* in lettura o *reading literacy* è “La capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare e di riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società” (OCSE, 2007, p. 17).

Non è secondario ricordare che la lettura è un'attività che impegna la percezione visiva – l'occhio riconosce ed elabora il testo scritto – ma che può anche essere mediata dalla voce di una persona, un lettore (potrebbe trattarsi anche di una macchina) che elabora il testo scritto in forma orale. In questo caso si parla di “oralità secondaria” (Zumthor, 1984, p. 36), ovvero di una forma di oralità che passa attraverso la scrittura, come nel caso della lettura ad alta voce. Ascoltare un testo scritto è un'esperienza assimilabile alla lettura, poiché della lettura conserva alcune caratteristiche fondamentali, che la distinguono, per esempio, dalla conversazione, dal pettegolezzo e da altre forme dell'oralità primaria:

- la consapevolezza della separazione tra la mente del lettore-ascoltatore e il testo fruito, che è fissato su un supporto (un libro, un file audio, ecc.);
- la fruizione di un testo stabile, che conserva nel tempo, una lettura dopo l'altra, la stessa forma linguistica, e che può essere per questo condiviso da più lettori-ascoltatori, riletto o riascoltato a distanza di tempo, commentato, interpretato e tradotto in un'altra lingua;
- la linearità della fruizione, che procede in una direzione, dall'inizio della frase verso la sua fine, da una frase all'altra (nello spazio della pagina come nel tempo dell'ascolto), conferendo un ordine preciso alle parole.

Potremmo dire, utilizzando la terminologia della psicologia culturale, che la lettura è un'attività fondata sull'utilizzo di alcuni “artefatti” (per esempio i libri) che a loro volta si basano su di un “meta-artefatto”, uno strumento che sostiene tutti gli altri strumenti che usiamo: il linguaggio (Mantovani, 2008, pp. 72-74).

Il libro – così come qualsiasi altra forma di supporto testuale, ma come anche una matita, una penna, un'automobile, un ombrello, ecc. – sarebbe un artefatto perché è uno strumento creato all'interno della comunità umana per permettere lo svolgimento di una determinata attività (nel caso specifico, la lettura). Ciascun artefatto ha un aspetto fisico, tangibile, e un aspetto ideale, intangibile; grazie agli artefatti le persone interagiscono con il mondo, entrano in relazione con l'ambiente circostante. Il libro, in particolare, si distingue dagli altri artefatti per il suo carattere linguistico. Esso è un artefatto che supporta un meta-artefatto, il linguaggio appunto, lo strumento fondamentale – fisico e ideale allo stesso tempo – col quale l'essere umano dà senso alla propria esperienza.

Per questo è opportuno attribuire il giusto peso all'esperienza della lettura, una delle azioni umane più potenti, significative e gravide di conseguenze, sia per le persone che leggono, sia per la cultura in cui esse sono situate.

Letture, linguaggio e narrazione

La lettura, nello sviluppo umano, è una conquista piuttosto tarda, tra i cinque e i sei anni, successiva all'apprendimento di almeno una lingua da parte del bambino. Eppure essa influenza la cultura del bambino fin dal momento della sua nascita, poiché la lettura è un potente strumento utilizzato nelle comunità umane per condividere informazioni e per costruire idee, quadri di valori, ecc. Attraverso la lettura, per esempio, si mettono in comune storie che sono utilizzate, modificate e ripasmate dall'oralità, ma anche dai diversi mezzi di comunicazione, per costruire la memoria condivisa di una determinata comunità, o per mettere in scena norme e valori, dare istruzioni, ecc³. Le fiabe che sono alle fondamenta dell'educazione della maggioranza dei bambini della società italiana contemporanea, come *Cappuccetto rosso* o *Cenerentola*, per esempio, sono nate in forma di racconto orale, poi hanno trovato una stabilità nella scrittura e si sono diffuse, specialmente negli ultimi cinquant'anni, attraverso i libri o attraverso i film basati su questi ultimi. Quando una persona impara a leggere è già, dunque, imbevuta di storie che si sono diffuse anche grazie alla scrittura e che sono assimilate principalmente attraverso altri canali: la voce umana, la radio, la televisione, ecc.

Ben prima che una persona cominci a leggere e scrivere, è certo che essa abbia una certa dimestichezza con la narrazione, una delle forme di discorso più diffuse e più potenti nella comunicazione umana, su cui si fonda l'acquisizione del linguaggio, a partire dall'assimilazione delle forme grammaticali (Bruner, 1992, p. 81). I racconti, sostiene con autorevolezza Jerome Bruner (2006, p. 17), sono "la moneta corrente della cultura", lo strumento attraverso il quale una comunità umana costruisce continuamente il fondale contro cui si stagliano e acquisiscono un senso le esperienze individuali. La stessa comprensione della realtà è mediata dalle narrazioni di cui le persone sono partecipi, come narratori e come destinatari. Come ha efficacemente sintetizzato Paolo Jedlowski (2000, p. 194), "siamo una specie narrante", e la vita umana non è pensabile al di fuori dell'attività narrativa, che pratichiamo fin dai primi giorni di vita in ogni genere di discorso.

È proprio la narritività, inoltre, a rendere il linguaggio un artefatto così fondamentale. Scrive Duranti (2003, p. 47):

[...] è la possibilità di connettere il passato al futuro che rende il linguaggio così potente per *l'homo sapiens*. E tale connessione è resa possibile dalla narritività. Il raccontare si proietta sia nel passato, attingendo alle esperienze nostre e altrui, che nel futuro, fornendo

3. Sulle funzioni sociali della narrazione, cfr. Jedlowski (2000), pp. 160-63.

docci l'abilità di predire, pianificare, immaginare, e quindi inventare. Le connessioni che il linguaggio permette di fare tra le realtà più diverse svolgono un doppio ruolo per gli individui. Da una parte ci aiutano a sostenere la sensazione di una fondamentale coerenza del nostro io, nonostante i cambiamenti sia rapidi (da una situazione a un'altra) che lenti (da un'età a un'altra) di comportamenti, credenze, e valori che caratterizzano qualsiasi biografia umana. Dall'altra, quelle stesse connessioni ci permettono di appartenere a un mondo sociale complesso abitato da altri individui, in parte uguali e in parte diversi da noi.

Secondo le scienze umane, la spinta che muove verso la narrazione, e anche, quindi, verso la lettura di testi narrativi, è il bisogno di dare un senso alle azioni e alle intenzioni degli esseri umani. Sia che si legga una lettera di cui siamo destinatari, sia che si legga un romanzo, il motore dell'azione è l'interesse a comprendere l'altro e se stessi, e, in generale, il desiderio di perfezionare la capacità di attribuire un significato all'esperienza.

Leggere testi narrativi e leggere testi non narrativi

La lettura è un'attività umana che comporta un impiego di risorse: tempo, fonti energetiche, dispositivi di supporto ai testi (libri, giornali, computer, e-book reader, smartphone, ecc.), competenze di lettura. Per questo è ragionevole e opportuno pensare alla lettura come a una "attività mentale basata sempre su un interesse utilitario: nel senso che se io leggo un libro, lo faccio perché penso di trarne un vantaggio, un arricchimento della mia vita interiore, che mi ripaghi del tempo e delle energie spese leggendo" (Spinazzola, 2001, p. 40). La lettura è, quindi, un'azione che è motivata dal desiderio di soddisfare un particolare bisogno, che può trovare una risposta più o meno adeguata in un determinato testo. Se la soddisfazione non dovesse arrivare, ovviamente, il testo e la relativa esperienza di lettura sarebbero valutati negativamente.

Ciascuna persona alfabetizzata, dunque, ha a disposizione migliaia, milioni di quei particolari artefatti culturali che sono i testi nelle loro disparate forme, attraverso i quali è possibile ottenere dei benefici di vario tipo: informazioni che consentono di acquisire un maggiore controllo sul mondo circostante e su se stessi, apprendere regole di comportamento, ma anche provare benessere, vivere esperienze virtuali ecc.

Secondo il senso comune, una persona che legge una ricetta, una voce di enciclopedia, un articolo d'opinione, una guida turistica o una mappa dovrebbe avere un interesse a ottenere specifiche informazioni o a essere persuasa su determinati argomenti. Non è previsto che durante la lettura si provi un particolare piacere o che vi sia un qualsiasi coinvolgimento emotivo. I testi narrativi,

invece – caratterizzati dalla presenza di una voce che narra, da personaggi che agiscono in un contesto, e le cui azioni hanno una durata, secondo il senso comune, ma anche secondo le scienze umane e le neuroscienze – si distinguono dai testi non narrativi per la possibilità che essi danno al lettore di provare emozioni.

Secondo la psicologa Maria Chiara Levorato (2000, p. 81), la fruizione della narrativa implicherebbe “una ricapitolazione degli aspetti del Sé significativi, per questo può svolgere una funzione importante per la crescita della persona, consentendole 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”.

I neuroscienziati, grazie alle loro ricerche sulla plasticità del cervello umano e, soprattutto, sul cosiddetto “sistema-specchio”, si spingono oltre affermando che l’immaginare e l’agire usano in gran parte la stessa struttura neurale, la quale entra in funzione sia quando viviamo una narrazione, sia quando vediamo qualcun altro vivere quella narrazione, nella vita reale, in tv, sia quando leggiamo un romanzo. “È questo – sostiene Lakoff (2009) – che rende la letteratura e le arti significative”. In pratica, leggendo o ascoltando un testo narrativo il cervello umano simulerebbe direttamente – senza la mediazione del pensiero, senza bisogno di interpretazioni o di valutazioni di sorta – le azioni rappresentate, innescando, quindi, specifiche emozioni. È per questo che i testi narrativi – siano essi letterari o non letterari, finzionali o veritieri – interessano tanto gli addetti alla comunicazione dei diversi *mass media*, per i quali è sempre più importante conoscere in profondità lo *storytelling*⁴, ovvero l’arte di fabbricare storie, che estende il suo dominio ben al di là dei confini della scrittura e della lettura e che consente, grazie a attività e prodotti narrativi, di condividere informazioni in modo sempre più incisivo.

Nell’ambito degli studi letterari, Tzvetan Todorov di recente ha marcato la differenza tra testi narrativi e testi argomentativi⁵, ponendola alla base della sua recente teoria della letteratura, con l’intenzione di rivalutarne e rilanciarne il ruolo nell’ambito delle scienze umane e della didattica. “La frontiera – dice Todorov – separa il testo argomentativo non dal testo immaginifico [ma sarebbe meglio dire di finzione], ma da ogni discorso narrativo – fittizio o autentico che sia – non appena descrive un universo umano particolare, differente da quello del soggetto”.

Usando come criterio fondamentale della letterarietà la narratività di un

4. Sull’argomento si veda almeno Salmon (2008) e Fontana (2009).

5. Riprendendo l’opposizione tra pensiero narrativo e pensiero logico-paradigmatico di Bruner (2003), mutuata da Rorty.

testo, sembra sostenere Todorov, è possibile recuperare il valore conoscitivo della letteratura, che sembra ormai essere riconosciuto solo dai comuni lettori e dagli scienziati, e non più dagli specialisti della materia. Scrive Todorov (2008, pp. 24-25): “Il lettore non specialista, oggi come un tempo, non legge le opere letterarie per padroneggiare meglio un metodo di lettura, né per ricavarne informazioni sulla società in cui hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l’uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a capire meglio se stesso”. E poi, più avanti (Todorov, 2008, p. 66):

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

Come la filosofia e le scienze umane, la letteratura è pensiero e conoscenza del mondo psichico e sociale in cui viviamo. La realtà che la letteratura vuole conoscere è semplicemente (ma, al tempo stesso, non vi è nulla di più complesso) l’esperienza umana.

L’esperienza della letteratura

Sostiene Sartre nel famoso saggio *Qu’est que la littérature* (1947) che senza i lettori non può esistere la letteratura, poiché un libro senza lettori altro non è che un oggetto materiale privo di significato e di valore. Da tempo gli studiosi di letteratura hanno cominciato a riflettere sul ruolo del lettore e della lettura nel determinare la letterarietà di un testo, segnando il passaggio “da una concezione ontologica della produzione letteraria a una concezione funzionalista e relazionale” (Spinazzola, 2001, p. 43), che pone al centro dell’attenzione il lettore come “coprotagonista”, “collaboratore” o “cooperatore” dell’autore e dell’opera. Lo spostamento di significato ha delle conseguenze notevoli sull’idea stessa di letteratura, che oggi è intesa – per usare una definizione da dizionario – come “l’insieme delle opere affidate alla scrittura, che si propongano fini estetici, o, pur non proponendosi, li raggiungano comunque”. Alle opere che nascono col fine esplicito di far compiere al lettore un’esperienza di tipo estetico, secondo una concezione dell’arte in auge fin dall’antichità, si aggiungono le opere che, indipendentemente dall’intenzione dell’autore, raggiungono fini estetici, cioè garantiscono al lettore una qualche forma di piacere. La letterarietà, dunque, cioè l’appartenenza o meno alla categoria della letteratura, non dipenderebbe da qualche caratteristica immanente al testo scritto, al suo meccanismo, alla sua specifica forma, bensì dalla sensibilità e dal giudizio del lettore.

Se così fosse, per definire che cos’è la letteratura occorrerebbe innanzi-

tutto stabilire chi sono i lettori autorizzati a esprimere il proprio giudizio. Scrive ancora il sociologo della letteratura Spinazzola (2001, p. 46):

[...] chiunque legga, per il fatto stesso di leggere, si arroga la facoltà di emettere un proprio personale giudizio sulle qualità buone o cattive del libro che ha letto, confermando o magari smentendo la fortuna di cui gode. Potrà trattarsi di un parere ragionato oppure di una semplice impressione frettolosa, non importa; ciò che conta è la rivendicazione di identità dell'io leggente, attuata esercitando il suo diritto insindacabile di valutare la funzionalità del prodotto scritto rispetto alle esigenze che avevano indotto a leggerlo. Nessuna autorità può togliere nemmeno al più umile lettore il potere di dichiararsi insoddisfatto di un'opera che non lo abbia convinto, non gli sia piaciuta.

Senza nulla togliere all'autorevolezza degli esperti di letteratura, che con la loro forza di persuasione possono continuare a influire sulla selezione delle opere da diffondere e da trasmettere alle successive generazioni, rimane il fatto che quest'idea ha il merito di abbattere le barriere tra letteratura alta e letteratura bassa e, soprattutto, di mettere l'esperienza della lettura a fondamento della letteratura come fenomeno sociale. Potrebbe essere un valido antidoto alla crisi degli studi letterari che, come ha ben sintetizzato Jean-Marie Schaeffer (2011), non tocca le pratiche letterarie, visto che il numero dei lettori è un costante aumento e che l'interesse per le opere – anche per i cosiddetti classici – coinvolge un numero crescente di persone e si afferma in ogni ambito della comunicazione multimediale.

Potremmo così definire l'esperienza letteraria, semplicemente, come una lettura che dà soddisfazione, poiché provoca nella mente del lettore – e, perché no, nel suo corpo – una qualche forma di piacere, sulla cui natura si potrebbe discutere a lungo, che ha a che fare, in qualche misura, con i meccanismi di ricezione dei testi narrativi, ma anche con il ritmo e con le altre forme della ripetizione. Ne consegue che ciascuno, in base ai propri gusti e alle proprie competenze, ha diritto di costituire il proprio *corpus* di opere, la propria letteratura, come d'altronde già avviene, per esempio, attraverso la scelta dei libri da acquistare e conservare nelle biblioteche di casa⁶.

Un'esperienza corporale

L'esperienza quotidiana di lettori ci dice che la lettura è un'azione che dipende strettamente dalla situazione concreta e dal momento esatto in cui avviene. Non

6. Le mediateche domestiche sono oggetto di studio della sociologia della vita quotidiana. Cfr. in particolare Mandich (2010).

è la stessa cosa leggere in treno o sul divano, leggere un libro tutto d'un fiato o con continue interruzioni, la sera o al mattino, a letto o seduti alla scrivania.

Lo scrittore e saggista Peter Bichsel (1989, pp. 34-35) descrive in modo efficace quest'esperienza, associata non a caso ad altre attività quotidiane volte a soddisfare i bisogni fondamentali di ciascun essere umano:

... penso che la lettura abbia poco a che fare con quello che noi chiamiamo letteratura. Il lettore è come un tossicodipendente – ma non dipende da temi e contenuti, e raramente da un campo tematico ben preciso. I lettori sono quelli che non riescono ad assolvere certe funzioni corporali – penso al WC – se non hanno niente da leggere; che se non hanno niente da leggere non riescono neppure a dormire né a digerire, o che altro ne so. Leggere, presumo, è qualcosa di corporale.

Quest'associazione della lettura ai bisogni primari probabilmente sarebbe condivisa da quei neuroscienziati e linguisti che ritengono che la lingua sia *embodied*, incorporata o incarnata nelle sinapsi che collegano i neuroni, e che le narrazioni provochino la simulazione neurale delle azioni messe in scena nella storia.

Se così fosse, infatti, sarebbe naturale pensare ai romanzi, per prendere ad esempio il genere letterario dominante nell'età contemporanea, come a dei veri e propri strumenti per simulare, nella mente di ciascun lettore, centinaia e migliaia di azioni, emozioni ecc. Il lettore se ne starebbe seduto in poltrona a leggere il suo libro, a una temperatura ambientale di venti gradi centigradi, privo di altri bisogni corporali, ed ecco che nello stesso momento sarebbe proiettato in un altro mondo, il mondo narrato in cui egli è invitato a mettersi nei panni del narratore o dei personaggi, rivivendone, in senso letterale, le vicende.

Questa specie di fuoriuscita da sé, tuttavia, che i romanzieri stessi hanno saputo narrare con grande efficacia – si pensi al caso paradigmatico di *Don Chisciotte* – avviene a livello corporale, nella mente di ciascuno, ed è paragonabile a tutti gli effetti a una qualsiasi esperienza, tranne per il fatto che è simulata nella mente del lettore grazie alla mediazione di alcuni particolari artefatti linguistici.

Il neuroscienziato Vittorio Gallese ha provato a spiegare il fenomeno della simulazione con queste parole (2010, pp. 260-1):

Attraverso lo scarto prodotto dalla creazione artistica, sia quando si fa cosmogonica, producendo nuovi mondi riassortendo gli elementi che caratterizzano il "visibile", sia quando, grazie alla finzione narrativa, crea degli apparenti doppioni del reale, l'uomo è costretto a sospendere la sua presa sul mondo, liberando energie fino a quel momento indisponibili, mettendole al servizio di una nuova ontologia che finalmente, forse, può rivelargli chi è. Più che una sospensione di incredulità, l'esperienza estetica suscitata dalla

produzione artistica può essere letta come una “simulazione liberata”. Perché un film o un romanzo ci emozionano potenzialmente più di una scena della vita reale di cui possiamo analogamente essere spettatori? Forse anche perché nella “finzione” artistica la nostra inerenza all’azione narrata è totalmente libera da coinvolgimenti personali diretti. Siamo liberi di amare, odiare, provare terrore, facendolo da una distanza di sicurezza. Questa distanza di sicurezza che rende la mimesi “catartica” può mettere in gioco in modo più totalizzante la nostra naturale apertura al mondo.

Un’esperienza simulata, una forma di empatia (Macé, 2011, p. 59) che avviene in una situazione protetta, a una “distanza di sicurezza”, e proprio per questo è libera e liberatoria. Un’esperienza che lascia tracce di sé nella memoria, preparando il terreno ad altre esperienze, tracciando piste per comportamenti futuri, aprendo la strada a infinite possibilità.

Insegnare con la lettura

Che utilizzo conviene dunque fare della lettura all’interno dei sistemi educativi? Come mettere a frutto le potenzialità di quest’esperienza? Quali sono le pratiche didattiche più efficaci?

Intanto, a qualsiasi livello scolastico e in ogni fascia d’età occorrerebbe tener fermo il principio della necessità di attivare le opere⁷, ovvero di farle funzionare nella mente e nel corpo delle persone, affinché possano avere un ruolo nella loro vita. Solo in questo modo, con queste premesse, è possibile che qualcuno faccia esperienza della lettura e, quindi, attraverso di essa, vada provvisoriamente ad abitare nel mondo possibile evocato dall’opera. Il commento al testo e tutte le altre pratiche analitiche, che sono in auge soprattutto nella scuola secondaria, benché risultino utili agli insegnanti di lingua e letteratura, i quali hanno il dovere di padroneggiarle, sono controproducenti quando si vuole favorire l’accesso all’esperienza della lettura. Il teorico della letteratura e specialista di estetica Jean-Marie Schaeffer ha di recente sostenuto, in modo felicemente provocatorio e riferendosi all’attività didattica, che la via analitica all’opera letteraria sembra “un insulto all’autentica funzione culturale delle opere” (2011, p. 107, la trad. è di chi scrive). Perché deve essere chiaro che le opere esistono attraverso la lettura e che solo attraverso ogni singolo atto di lettura un’opera realizza se stessa, esiste, prende forma nella mente del lettore. Compito dell’educatore, dunque, è la creazione delle condizioni affinché ciò possa avvenire. Che lo faccia sollecitando la lettura individuale, o attraverso la lettura ad alta voce, la citazione, il canto e l’ascolto, la sceneg-

7. L’espressione “activer les oeuvres” è presa da Schaeffer (2011), p. 28.

giatura, lo *storyboard*, il film, il dettato, facendo imparare a memoria i testi o con il gioco di ruolo, la riscrittura, la scrittura creativa, non è così importante. L'importante è insediarsi nell'opera; e che l'opera s'insedi, con tutti i rischi che comporta, nel lettore.

Ma perché allora relegare l'esperienza della lettura all'insegnamento della lingua e della letteratura (italiana, francese, tedesca, spagnola, ecc.)? Già si sperimentano con successo pratiche didattiche centrate sulla narrazione che utilizzano, all'interno delle discipline più disparate, racconti letti ad alta voce, giochi di scrittura creativa, narrazioni orali, canti e altri esercizi che hanno la finalità dichiarata di allenare le cosiddette *life skills*, quelle abilità che sono fondamentali per la vita e che solo attraverso l'esperienza – e quindi anche attraverso la lettura – è possibile allenare e mettere alla prova.

Bibliografia

- Batini F. (2011a), *Storie che crescono. Le storie al nido e alla scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Batini F. (2011b), *Storie, futuro e controllo*, Liguori, Napoli.
- Batini F., Giusti S. (a cura di) (2009), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Liguori, Napoli.
- Batini F., Giusti S. (a cura di) (2010), *Imparare dalle narrazioni*, Unicopli, Milano.
- Bichsel P. (1989), *Il lettore, il narrare* (1982), trad. it. Marcos y Marcos, Milano.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato* (1990), trad. it. Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. (2003), *La mente a più dimensioni* (1986), trad. it. Laterza, Bari-Roma.
- Bruner J. (2006), *La fabbrica delle storie*, trad. it. Laterza, Bari-Roma.
- Ceserani R. (2010), *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano.
- Duranti A. (2003), *Il parlare come pratica sociale*, in Mantovani G. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Giunti, Firenze, pp. 45-61.
- Fontana A. (2009), *Manuale di storytelling. Raccontare con efficacia prodotti, marchi e identità d'impresa*, Etas, Milano.
- Gallese V. (2010), *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in U. Morelli, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Allemandi, Torino, pp. 245-62.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- Jedlowski P. (2009a), *Esperienza, narrazione e vita quotidiana*, in Batini F., Giusti S. (a cura di), *Le storie siamo noi*, Liguori, Napoli.
- Jedlowski P. (2009b), *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Giusti S. (2008), *Le competenze della letteratura*, in "Per leggere", n. 14, pp. 139-66.
- Giusti S. (2009), *Leggere i classici con il cervello*, in Batini F., Giusti S. (a cura di), *Le storie siamo noi*, Liguori, Napoli, pp. 53-80.

- Giusti S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Lakoff G. (2009), *Pensiero politico e scienza della mente* (2008), trad. it. Bruno Mondadori, Milano.
- Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.
- Macé M. (2011), *Façon de lire, manière d'être*, Gallimard, Paris.
- Mandich G. (a cura di) (2010), *Culture quotidiane. Addomesticare lo spazio e il tempo*, Carocci, Roma.
- Mantovani G. (2008), *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.
- OCSE (2007), *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, trad. it. Armando, Roma.
- Poggio B. (2004), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma.
- Sacks O. (2011), *L'occhio della mente* (2010), trad. it. Adelphi, Milano.
- Salmon Ch. (2008), *Storytelling. La fabbrica delle storie* (2007), trad. it. Fazi, Roma.
- Sartre J.-P. (1995), *Che cos'è la letteratura?* (1948), trad. it. Il Saggiatore, Milano.
- Schaeffer J.-M. (2011), *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Editions Thierry Marchaisse, Vincennes.
- Smorti A. (1998), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze.
- Smorti A. (2003), *La psicologia culturale*, Carocci, Roma.
- Smorti A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze.
- Sparti D. (2005), *Suoni inauditi. L'improvvisazione nel jazz e nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna.
- Spinazzola V. (2001), *La modernità letteraria*, Il Saggiatore, Milano.
- Todorov T. (2008), *La letteratura in pericolo* (2007), trad. it. Garzanti, Milano.
- Zumthor P. (1984), *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale* (1983), trad. it. Il Mulino, Bologna.

1. Il piacere del racconto

di Paolo Jedlowski

Con alcuni insegnanti di liceo, da dieci anni, leggo romanzi. Ogni anno ne scegliamo tre; li commentiamo tra noi; poi gli insegnanti li propongono ai loro studenti e infine gli studenti che lo desiderano partecipano a un incontro in cui i commenti di ciascuno vengono messi in comune¹.

L'iniziativa nacque in risposta al disagio di alcuni insegnanti di liceo, ai quali sembrava di non riuscire a convincere i propri studenti a leggere. Per noi – notavamo insieme – leggere è un piacere, ma un piacere non lo si può imporre: se mai si lo può suggerire, dare occasioni per provarlo; o favorire, come diceva Pennac (2003), un certo “contagio”.

Di fatto, l'esperienza che abbiamo fatto insieme è stata un piacere (non sarebbe durata tanto tempo, se no) e molti studenti ne sono stati contagiati.

Un piacere si giustifica da sé. Ma è utile chiedersi di che piacere si tratti. Perché leggiamo, insomma? La narrativa, intendo: i romanzi. Cioè componimenti in prosa, generalmente pubblicati in volume, che raccontano la storia di personaggi immaginari.

1.1. Dalla narrazione al romanzo

Questi componimenti sono eredi della narrativa tradizionale, prevalentemente orale: se ne distaccano per molti aspetti, ma non per il tipo di piacere che danno.

Quest'ultima non era l'idea di Walter Benjamin. Nel suo celebre saggio su *Il narratore*, affermava che “l'arte di narrare si avvia al suo tramonto” (Benjamin, 2011, p. 3). Aveva in mente i narratori di una volta, pensava ai racconti orali di mercanti, navigatori, contadini e artigiani: figure che nel mondo moderno tendono a scomparire, così come si affievolisce l'arte tradizionale di raccontare a voce.

Ragionando attorno all'opera di Nikolaj Leskov, un narratore russo dell'Ottocento, Benjamin accostava la figura del narratore tradizionale a quella del

1. Per una descrizione dell'esperienza, realizzata presso l'Università della Calabria a Cosenza in collaborazione con la Fondazione Rubbettino, rimando a *Il piacere di leggere. Un'esperienza di aggiornamento e di educazione alla lettura*, in www.sociologia.unical.it/ossidiana/collaborazioni.

giusto: a quella cioè di colui che osserva e che conserva ciò che osservando ha imparato, facendosene testimone e tramite per la collettività.

Compito del narratore così inteso è “lavorare la materia prima delle esperienze”. “Il suo talento – scriveva Benjamin (2011, p. 86) – è la sua vita; la sua dignità quella di saperla raccontare”. Il suo orientamento ha qualcosa di pratico, implica per il pubblico qualcosa come un utile, un vantaggio: “il narratore è persona di consiglio per chi lo ascolta” (Benjamin, 2011, p. 15).

Ma questa figura, diceva Benjamin, è già remota, e continua ad allontanarsi. È una figura che la storia ha relegato al passato, anche se può valere ancora (come avviene per altre figure e altri concetti di cui Benjamin constatava il declino) come riferimento per la valutazione e la critica delle condizioni attuali.

La figura tratteggiata da Benjamin è bellissima. E molti passi del suo testo hanno una solidità indiscutibile. Ma diverse delle sue argomentazioni (delle sue “convincenti verità indimostrate”, come le chiama Baricco nel commento all’ultima edizione italiana del testo) non vanno prese alla lettera. Per quanto intendo discutere qui, ciò vale specialmente riguardo a quelle concernenti la netta contrapposizione che istituiscono fra narrazione orale e romanzo. Mentre il narratore orale e il suo pubblico stanno uno davanti all’altro, scrive Benjamin, lo scrittore e il lettore del romanzo sono sostanzialmente isolati. E il romanzo stesso ha a che fare tipicamente con percorsi di vita individuali, sconnessi dalla rete delle infinite storie del mondo. Così, diversamente dal narratore tradizionale, il romanziere non ha consiglio da dare a nessuno.

Certo, le condizioni di produzione, circolazione e ricezione dei racconti orali e di quelli mediati dalla scrittura (o da altre forme di comunicazione come il cinema, il fumetto o altro ancora) sono evidentemente diverse, e ciò non può essere sottovalutato. Ma l’antico narratore e lo scrittore moderno sono così differenti?

A me pare che il campo delle pratiche narrative abbia, nel suo insieme, molto che lo accomuna. Si tratta almeno di ciò: tutte le pratiche narrative danno luogo alla comparsa di *mondi narrati*. Questi si affiancano e si intrecciano alla vita presente, ma la ampliano e ci permettono di muoverci con l’immaginazione in altri spazi e altri tempi.

1.2. Mondi narrati

Pensiamo di essere di fronte a qualcuno che ci racconti una storia, oppure in poltrona, con un libro aperto sulle ginocchia. In entrambi i casi ci troviamo fisicamente in un mondo concreto, nel quale la pratica che stiamo svolgendo ha

il suo posto. Ma ascoltando o leggendo ci trasferiamo simultaneamente anche in un altro mondo: il mondo narrato.

Questo mondo esiste solo nell'immaginazione, ed è creato dalla narrazione attraverso il medium di un discorso narrativo. Può assomigliare al mondo empirico o essere francamente fantastico: in ogni caso non è il mondo empirico entro cui siamo fisicamente presenti. Che si racconti ciò che è successo ieri, che è successo altrove o che non può essere successo mai e in nessun luogo, è lo stesso: ciò che si racconta non è il presente che si offre ai nostri sensi; è un altrove che immaginiamo.

Questo raddoppiamento, questa presenza di due mondi contemporanei e diversi, è la prestazione specifica di ogni pratica comunicativa in cui ciò che si proferisce è un racconto².

Il mondo narrato è una realtà finzionale. Non bisogna intendere questo aggettivo riservandolo soltanto ai racconti di *fiction*: la finzione (il “far finta di”, l'evocare qualcosa che di fronte ai sensi non c'è) riguarda ogni prodotto della narrazione. Anche quando raccontiamo di qualcosa che è avvenuto a noi stessi, è comunque nell'immaginazione che ci collochiamo. Ciò che abbiamo fatto non è presente ora, mentre stiamo narrando. I mondi narrati – tutti, non solo quelli fantastici – sono sempre eterocosmi, cioè cosmi che non coincidono con quello attuale.

Questi mondi sono il risultato di operazioni di “mimesi”. Il termine è tecnico e lo devo spiegare. È vero che ogni narratore ha qualcosa di un mimo: evoca o mette in scena, grazie ai segni che ha disposizione, azioni, luoghi, persone. Si trasforma, o trasforma le cose: mima una realtà che altrimenti non c'è. E il destinatario risponde con almeno l'accento di una mimica analoga: come suggeriscono gli studiosi che si occupano dei neuroni specchio, al racconto dell'uno corrisponde nell'altro l'attivazione di aree del cervello e dei sistemi nervoso e motorio che prefigurano l'imitazione di ciò che è raccontato (cfr. Giusti, 2009). Ma non è alla mimica che faccio riferimento. Uso il termine mimesi al modo in cui lo fa Paul Ricoeur (1986), che a sua volta rimanda ad Aristotele: il racconto è mimesi nel senso che imita qualcosa e insieme la crea.

Nessun racconto, neanche il più realistico cui possiamo pensare, è esattamente una copia: come una statua, un quadro o qualunque altro tipo di rappresentazione, è un oggetto a sé stante, differente da ciò a cui rimanda. Emerge dalla vita e la arricchisce di qualcosa che prima non c'era.

I racconti costituiscono in effetti un “di più” della vita. Sono dispositivi transizionali: ci permettono di transitare fra il mondo empirico nel quale stiamo attualmente e uno o più altri mondi possibili.

2. Per una discussione più ampia mi permetto di rimandare a Jedlowski (2000).

Vi è qualcosa di affine allo spazio del gioco. Come quest'ultimo, anche il mondo narrato è un luogo dal quale possiamo entrare e uscire a piacere, reiteratamente, e dove il rischio di vivere è per un momento sospeso. Ma, mentre il rischio è sospeso, della vita impariamo regole e forme possibili. Il gioco è il prototipo di ogni addomesticamento della realtà: dà piacere, ma è anche un meccanismo di padroneggiamento e di apprendimento. Lo stesso è vero per i mondi narrati: sono spazi dove ci intratteniamo, ma in cui impariamo anche a padroneggiare la nostra stessa realtà.

Tutto questo vale tanto per i racconti orali quanto per i romanzi. Le differenze stanno nel grado di condensazione, di precisione o di raffinatezza che le diverse narrazioni permettono, ma la sostanza, almeno per il punto che ho sottolineato, è la stessa.

1.3. Il piacere di moltiplicare la vita

Con alcuni insegnanti di liceo, ho detto, da qualche anno leggo romanzi, e nel corso del lavoro emerge che la lettura è un piacere. Credo di poter supporre che sia lo stesso piacere che provava il pubblico ascoltando i narratori tradizionali. In che cosa consiste questo piacere? Dato ciò che ho suggerito, mi pare consista innanzitutto in questo: si tratta del piacere di *moltiplicare la vita*.

Certo, i racconti la vita la ordinano (nella vita reale, le trame in genere sono meno chiare). Per altri versi permettono di appropriarcene meglio (offrono parole, sintassi, immagini con cui possiamo descriverla). Ma, prima di tutto, ci fanno immaginare. E con ciò la nostra vita si espande, o si moltiplica, appunto.

In un libro recente un letterato americano, James Wood, ha ripescato una bella frase della scrittrice George Eliot: l'arte del romanzo "... è un modo di arricchire l'esperienza [...] oltre i confini del nostro personale destino" (Wood, 2010, p. 109).

La Eliot paragonava il suo lavoro a magia:

Con una semplice goccia d'inchiostro per specchio, un mago egiziano era in grado di rievocare a qualunque casuale cliente lontane immagini del passato. È quanto ho intenzione di fare io per te, lettore. Con questa goccia di inchiostro sulla punta della mia penna ti farò vedere l'ampia bottega di Jonathan Burge, falegname e costruttore... (cit. in *ivi*, p. 152).

I romanzi sono artifici, come lo è ogni racconto. Roland Barthes cinquant'anni fa lo ha spiegato bene: "ciò che succede in un racconto è alla lettera *niente*, perché è unicamente linguaggio" (Barthes, 1991). Ma con questi artifici si può evocare la vita. Anche e soprattutto quella che "va oltre il nostro personale destino".

Si potrebbe dire: i romanzi ci fanno evadere dalla vita in cui stiamo. Dal treno in cui siamo seduti mentre leggiamo, dalle incombenze quotidiane, dal fatto che siamo sposati, abbiamo i bambini e un mutuo e magari anche un capo antipatico. La parola *evasione* ha una brutta nomea, specie nel campo educativo. Ma, a parte il fatto che da certi posti evadere può essere utile, e che tante situazioni e compagnie nella vita non le scegliamo, mentre quale romanzo leggere sì (e la cosa ha la sua rilevanza), il punto è che evadere significa trasferirsi altrove; ed è questo che i racconti permettono.

Immergersi in un racconto è entrare in una realtà parallela. Nei mondi che si aprono all'immaginazione la vita spesso è più piena, più densa, più soddisfacente di quella in cui conduciamo la nostra esistenza concreta. Nella nostra esistenza abbiamo dei limiti: nei racconti non contano. Abbiamo mille avventure e moriamo centinaia di volte; incontriamo amanti a volontà, tradiamo e siamo traditi; attraversiamo epoche e continenti; conosciamo fortuna e sfortuna, astuzie, inganni, ingiustizie e consolazioni; siamo uomini e donne; bambini e vecchi; italiani e cinesi; conosciamo possibilità cui possiamo avere accesso in una sola vita soltanto così.

1.4. La conoscenza della condizione umana

È il piacere di moltiplicare la vita. Ma si tratta anche di conoscenza. All'idea che la letteratura non serva a conoscere niente si è opposto di recente Antonio Tabucchi (2009). La letteratura è invenzione, il che è già straordinario, dice, ma è anche scoperta, nel senso che rivela qualcosa che esisteva già ma che noi non conoscevamo.

Per esempio, scrive Tabucchi, Newton non ha inventato la legge di gravità: c'era già, e lui l'ha semplicemente scoperta. Allo stesso modo, persone frustrate che si innamorano dell'idea dell'amore come Madame Bovary c'erano prima che Flaubert scrivesse il suo libro. Dopo il libro il fenomeno si chiama "bovarismo". Ma Flaubert non ha inventato il bovarismo, l'ha semplicemente scoperto. Come De Sade non ha inventato il sadismo. O Cervantes il carattere donchisciottesco.

Un altro scrittore, Milan Kundera, è ancora più radicale. In un saggio sull'arte del romanzo rammenta le tesi esposte da Edmund Husserl in *La crisi delle scienze europee*, uno dei libri più celebri della filosofia del Novecento. Secondo Husserl, il progresso delle scienze moderne ha comportato un oblio di quello che egli chiama il "mondo della vita": ha tecnicizzato il pensiero, contribuendo all'eclissi della nostra capacità di afferrare l'esperienza umana nella

sua complessità. Ma, nota Kundera (1989), se è vero che le scienze e più in generale le forme di pensiero egemoni nella modernità hanno dimenticato l'essere dell'uomo, è altrettanto vero che nella stessa modernità ha preso forma una grande arte che "... non è se non l'esplorazione di questo essere dimenticato: il romanzo" (*ivi*, p. 17). Tutti i grandi temi esistenziali che filosofi come Husserl hanno giudicato trascurati, scrive Kundera, sono stati "svelati, mostrati, illuminati da quattro secoli di romanzo".

Qui il romanzo, che nella modernità è nato e cresciuto, appare niente meno che come un antidoto a certe tendenze negative, o propriamente a certe rimozioni, che nella modernità in altri ambiti si sono manifestate.

Anche Tzvetan Todorov (2008) nel suo ultimo scritto si oppone con veemenza all'idea che la letteratura non serva alcuna conoscenza. "La realtà che la letteratura vuole conoscere – scrive – è [...] l'esperienza umana" (*ivi*, p. 66). E poiché la letteratura ha a che fare con l'esperienza, "si può affermare che Dante o Cervantes ci insegnano sulla condizione umana quanto i più grandi sociologi o psicologi (*ibidem*).

Di conseguenza, Todorov suggerisce addirittura che la letteratura è propedeutica alla formazione di tutti quelli che si occupano di scienze umane o sociali:

Essendo oggetto della letteratura la stessa condizione umana, chi la legge e la comprende non diventerà necessariamente un esperto di analisi letteraria, ma un conoscitore dell'essere umano. Quale migliore introduzione alla comprensione dei comportamenti e dei sentimenti umani, se non immergersi nell'opera degli scrittori che si dedicano a questo compito da millenni? E allora quale migliore preparazione per tutte le professioni basate sui rapporti umani? Se si intende così la letteratura e si orienta in tal modo il suo insegnamento, quale aiuto più prezioso potrebbero trovare il futuro studente di diritto, o di scienze politiche, il futuro operatore sociale o chi si occupa di psicoterapia, lo storico o il sociologo? (*ivi*, pp. 81-82).

1.5. Nei panni degli altri

Si tratta di piacere e di conoscenza, dunque. Ad alcuni pare una conoscenza assai utile. Ancora James Wood ha scovato la notizia del capo della polizia di una città messicana che avrebbe imposto ai suoi agenti di leggere romanzi. Ne forniva un elenco: *Don Chisciotte*, *Cent'anni di solitudine*, ma anche libri di Edgar Allan Poe, Agatha Christie e altri ancora. "Un agente di polizia – diceva – dev'essere esperto della vita, e i libri arricchiscono l'esperienza indirettamente" (Wood, 2010, p. 108).

In generale, imporre la lettura per regolamento non mi entusiasma. Ma che un capo di polizia la intenda come una parte della formazione dei suoi agenti è notevole. Sostiene che ai poliziotti la letteratura serva per imparare a “mettersi nei panni degli altri”. Che non vuol dire saper spiegare perché si comportano in un modo o in un altro, e men che meno giustificarli, ma imparare a comprenderli.

Il capo in questione deve essere andato a lezione da Simenon, il cui commissario Maigret risolve ogni inchiesta non tanto scoprendo tracce o facendosi aiutare dalla “scientifica”, ma entrando negli ambienti degli indagati, annusando gli odori a cui sono abituati, conoscendo la loro routine e l’orizzonte di vita che ne è generato. Si mette nei panni degli altri: così le loro relazioni e motivazioni gli diventano chiare, e scopre il colpevole.

Ma mettersi nei panni degli altri non riguarda i poliziotti soltanto. Parlando dell’immaginazione letteraria, la sociologia Gabriella Turnaturi (2003) ha richiamato in proposito l’autorità di una filosofa come Martha Nussbaum, la quale sottolinea come questa capacità sia una componente necessaria dell’etica. In un certo senso favorisce la tolleranza, perché ci aiuta a trascendere i giudizi legati troppo strettamente ai nostri interessi o alla nostra posizione particolare. Un’etica del rispetto non riuscirebbe mai coinvolgente se non fosse affiancata dalla capacità di entrare con l’immaginazione nelle vite degli altri.

1.6. A proposito della vita

Sulle declinazioni del piacere di leggere e di ascoltare le storie potremmo discorrere a lungo: contano le caratteristiche del mondo narrato, la trama, lo stile del narratore, la voce. Contano anche gli interessi, la disposizione e l’atteggiamento di chi legge. Allo stesso modo potremmo discorrere a lungo sui tipi di conoscenza che queste pratiche offrono: questi riguardano il tempo, i modi in cui le azioni s’intrecciano e in fin dei conti l’intero insieme dei nostri rapporti con tutto ciò che chiamiamo “realtà”, il cui aspetto per noi finisce per dipendere largamente da ciò che nei racconti impariamo.

Ho provato altrove ad argomentare che la narrativa ha nel suo complesso qualcosa di simile a una dimora (Jedlowski, 2009). Nei racconti si abita: trasferendoci nei mondi narrati impariamo a dare nome alle cose, ai sentimenti, alle azioni. Familiarizziamo con l’esistenza e contempliamo la mappa delle possibilità.

Ma in queste pagine vorrei scegliere per terminare un altro argomento.

Benjamin, come ho accennato all'inizio, contrapponeva il romanzo alla narrazione tradizionale. Il punto cruciale era che, diversamente dal narratore tradizionale, il romanziere non avrebbe alcun "consiglio" da dare.

La modernità è mutamento perpetuo, e sarebbe strano che vi si potesse dare consiglio allo stesso modo che nelle società tradizionali. La stessa idea di esperienza – ciò sulla cui base dare consiglio è possibile – è profondamente mutata³. Ma se non propriamente consiglio, i romanziere qualche suggerimento possono finire per darlo.

A ciò allude Todorov (2008) alla fine dell'introduzione al suo ultimo libro. Riporto il passo:

Quando mi chiedo perché amo la letteratura – scrive – mi viene spontaneo rispondere: perché mi aiuta a vivere. Non le chiedo più, come negli anni dell'adolescenza, di risparmiarmi le ferite che potevo subire durante gli incontri con persone reali; piuttosto che rimuovere le esperienze vissute, mi fa scoprire mondi che si pongono in continuità con esse e mi permette di comprenderle meglio (*ivi*, p. 16).

Quella a cui qui Todorov fa riferimento è l'idea di un'interrelazione molto stretta fra il mondo reale, empirico, entro il quale viviamo, e i mondi narrati. L'accesso a questi ultimi non lascia immutata la percezione del mondo "reale". La sua stessa realtà, al contrario, viene a essere compresa meglio alla luce di ciò che nei mondi narrati sperimentiamo.

Fra mondo empirico e mondi narrati vi è un rapporto di collaborazione. Da un lato, se possiamo attribuire un significato a ciò che un racconto ci dice è perché facciamo uso di conoscenze che abbiamo appreso vivendo (come spiega ogni narratologo, i testi narrativi sono e sempre e comunque lacunosi, e le lacune sono i destinatari a colmarle grazie alle conoscenze di cui già dispongono). Ma, dall'altro lato, parte di ciò che scopriamo nei mondi narrati retroagisce sulla nostra comprensione del mondo reale. Si tratta di un andirivieni incessante. La nostra esperienza transita fra mondo empirico e mondi narrati e si modifica attraverso questi rapporti.

Si capisce così come Todorov possa concludere il passo citato nel modo seguente:

Più densa, più eloquente della vita quotidiana ma non radicalmente diversa, la letteratura amplia il nostro universo, ci stimola a immaginare altri modi di concepirlo e di organizzarlo (2008, p. 16).

3. Sul punto mi permetto di rimandare a Jedlowski, 2008.

E conclude:

Siamo tutti fatti di ciò che ci donano gli altri: in primo luogo i nostri genitori e poi quelli che ci stanno accanto; la letteratura apre all'infinito questa possibilità di interazione con gli altri e ci arricchisce, perciò, infinitamente. Ci procura sensazioni [...] tali per cui il mondo reale diventa più ricco di significato e più bello. Al di là dall'essere un semplice piacere, una distrazione riservata alle persone colte, la letteratura permette a ciascuno di rispondere meglio alla propria vocazione di essere umano (*ivi*, pp. 16-17).

La vocazione cui Todorov pensa ha a che fare con il riconoscimento del fatto che la vita è in comune (*La vita comune* è il titolo di un altro suo bellissimo libro). Ma poiché la vita è in comune, corrisponde alla vocazione umana scambiarsi le nostre impressioni a riguardo. I romanzi sono conversazioni attorno alle forme e ai significati che la vita può assumere.

Certo, raccontare e ascoltare storie sono attività che hanno una molteplicità di funzioni. Funzioni pratiche e ludiche sono di norma presenti; le funzioni del romanzo sono parzialmente diverse da quelle della narrazione orale; ma nel momento in cui si dispiega fra narratore e destinatario nessun racconto sfugge alla logica di qualcosa di simile a una conversazione. Transita fra narratori e destinatari, propone a questi ultimi qualcosa e li interpella. A che proposito? A proposito della vita, appunto. Della vita comune. Attorno alla narrativa si alza il brusio di questa conversazione infinita.

È un brusio che è possibile udire anche quando si tratti di romanzi e non di racconti orali come quelli cui pensava Benjamin. Perché i romanzi si commentano, circolano, creano comunità. Lo dico rammentando gli incontri con insegnanti e studenti cui ho accennato sopra. Dove l'appassionato accavallarsi di voci testimonia quanto la lettura sia disponibile a farsi parte di reti di relazioni. I romanzi si regalano, si prestano, si consigliano ad altri; a volte persino se ne leggono a voce alta dei passi.

C'è un film che gli insegnanti di questo gruppo hanno visto e hanno commentato fra loro: è *Il club di Jane Austen*⁴. Nel film, un gruppo di persone si riunisce una volta al mese per commentare insieme i romanzi di Jane Austen. Le conversazioni prolungano il piacere che ciascuno ha provato leggendo; con i personaggi della Austen ci si confronta; parlarne serve anche a conoscersi, a riconoscersi reciprocamente, a tessere in modo più fitto la trama delle relazioni. La vita di una delle protagoniste cambia quando il marito acconsente a leggere con lei un romanzo che ama; un'altra accetta la corte di un uomo quando decide di leggere quello che legge lui.

4. *Il club di Jane Austen*, regia di Robin Swicord, U.S.A. 2007; il film è tratto dal romanzo omonimo di Karen Joy Fowler; i commenti degli insegnanti sono in www.sociologia.unical.it/ossidiana/collaborazioni.

Benjamin scriveva che il narratore tradizionale era capace di dare consiglio; non così il romanziere. Ma nel film una delle protagoniste, di fronte a un dilemma della propria vita, si chiede: cosa ne direbbe Jane Austen?

Del resto, lo stesso Benjamin (2011) notava:

Il 'consiglio' non è tanto la risposta a una domanda quanto la proposta relativa alla continuazione di una storia (in svolgimento). Per riceverlo, bisognerebbe essere in grado di raccontarla (*ivi*, p. 15).

Ma essere in grado di raccontare e di raccontarci è ciò a cui la narrativa ci addestra. Anche il romanzo è una delle forme in cui ciò può avvenire.

Bibliografia

- Barthes R. (1991), *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti* (1966), trad. it. in Id., *L'avventura semiologica*, Einaudi, Torino.
- Benjamin W. (1973), *Per un ritratto di Proust* (1929), trad. it. in Id., *Avanguardia e rivoluzione*, Einaudi, Torino.
- Benjamin W. (2011), *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov* (1936), trad. it. con note e commento di A. Baricco, Einaudi, Torino.
- Giusti S. (2009), *Leggere i classici con il cervello*, in F. Batini e S. Giusti (a cura di), *Le storie siamo noi*, Liguori, Napoli.
- Husserl E. (1937), *La crisi delle scienze europee e la responsabilità storica dell'Europa* (1985), trad. it. Franco Angeli, Milano.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- Jedlowski P. (2008), *Il sapere dell'esperienza*, Carocci, Roma.
- Jedlowski P. (2009), *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Jedlowski P. (2010), *La letteratura come fonte*, in R. Siebert, S. Floriani (a cura di), *Incontri fra le righe. Letterature e scienze sociali*, Pellegrini, Cosenza.
- Kundera M. (1988), *L'arte del romanzo* (1986), trad. it. Adelphi, Milano.
- Ricoeur P. (1986), *Tempo e racconto*, vol. I (1983), trad. it. Jaca Book, Milano.
- Scurati A. (2006), *La letteratura dell'inesperienza*, Bompiani, Milano.
- Tabucchi A. (2009), *Elogio della letteratura*, Agra, Atene.
- Todorov T. (2008), *La letteratura in pericolo* (2007), trad. it. Garzanti, Milano.
- Todorov T. (1998), *La vita comune*, trad. it. Pratiche, Parma.
- Turnaturi G. (2003), *Immaginazione sociologica e immaginazione letteraria*, Laterza, Roma-Bari.
- Wood R. (2010), *Come funzionano i romanzi* (2008), trad. it. Mondadori, Milano.

2. La lettura dei racconti come scuola di eccellenza per la vita

di Andrea Smorti e Chiara Fioretti

“Ognuno di noi vive una storia, che è solo ed esclusivamente sua”

(Salmon, 1985, p. 138)

2.1. Leggere, comprendere, interpretare

La lettura ha una storia di migliaia di anni. Nel corso di questa storia essa è passata attraverso fasi decisive dovute ai cambiamenti che hanno caratterizzato la vita del testo scritto, quali il passaggio da *scriptura continua* a *scriptura discontinua*, la nozione di autorialità, l'invenzione della stampa. Attraverso queste fasi la lettura è divenuta un processo autoriflessivo, metacognitivo e silenzioso (Smorti, 1998).

Tuttavia, nella storia della lettura, oltre a queste trasformazioni riguardanti la nozione di testo, grande importanza è stata assunta dal problema dell'alfabetizzazione. In questo quadro la scuola ha avuto un ruolo preminente, perché è stata l'istituzione culturale che più di ogni altra ha sottratto bambini e adolescenti alle strade per consegnarli ai luoghi specificamente deputati all'educazione. In questi luoghi agli “scolari” è richiesto un impegno di molte ore al giorno su problemi e compiti che solo in piccola parte hanno un'utilità pratica. In realtà la scuola è stata nel corso dei secoli un immenso laboratorio linguistico, all'interno del quale lo scolaro è stato abituato a riflettere sul linguaggio della pittura, della matematica e delle lettere. In questo laboratorio linguistico lo scolaro impara a leggere i testi e a interpretarli, scoprendo che questa interpretazione non è un processo solitario e univoco, ma dialogico e complesso, e nel quale interagiscono vari soggetti: il lettore stesso, prima di tutto e avanti tutto, che deve fare la parte principale; egli però può farla solo a patto che conceda pari dignità al testo nella sua materialità e composizione interna, e all'autore con le sue intenzioni, divenendo consapevole altresì del ruolo del linguaggio e della cultura come riferimenti indispensabili per un'interpretazione che conduca il testo *al di là* del semplice dialogo tra

scrittore e lettore, facendo emergere ciò che Peirce ha chiamato *interpretante* e Feldman *comunità interpretativa* (Smorti, 2003).

Perché leggiamo? Quali sono i meccanismi cognitivi che spingono bambini e adulti ad affrontare la lettura di un testo? Dall'inizio delle scuole elementari fino agli anni dell'università, i nostri ragazzi dedicano svariato tempo alla lettura di testi. Il motivo principale di questa attività, ciò che noi chiediamo loro, è di comprendere lo scritto, acquisendone le informazioni contenute. Leggiamo per comprendere, quindi, le informazioni contenute tra le righe del testo, imparando a farle nostre. La comprensione, però, può implicare anche riferirsi a informazioni presenti nel testo ma in una forma tacita, ad esempio attraverso la morale che vuole insegnare o i possibili finali alternativi di una storia. Se consideriamo questo tipo di comprensione, è chiaro che i processi cognitivi acquistano un'importanza del tutto particolare: il testo letto diventa un testo elaborato e rivisitato attraverso i processi di attribuzione di senso, trovandovi per l'appunto una morale, immaginandone risvolti differenti, o ancora riconoscendo un significato strettamente connesso alla sua storia personale. Leggere e comprendere un testo, però, non sono processi cognitivi del tutto assimilabili (Pontecorvo, 1999): se l'attività di lettura ha a che fare con il riconoscimento delle parole e dei loro significati, infatti, comprendere una produzione scritta significa utilizzare le parole per costruire immagini, pensare e ragionare. In altri termini, saper comprendere un testo implica non solo conoscenze di natura prevalentemente linguistica (ad esempio fonologiche, sintattiche e semantiche), ma anche delle "conoscenze sul mondo", le quali permettono di interpretare le parole formulando ipotesi, creando aspettative e connettendo informazioni acquisite in parti diverse dello stesso o di altri testi.

Per queste ragioni abbiamo definito la lettura un processo autoriflessivo e metacognitivo: la lettura infatti, intesa come processo interpretativo, comporta un'attenta riflessione sul linguaggio, sui significati e sulla scelta dei possibili contesti di riferimento.

2.2. Riflettere sul linguaggio

Attraverso quali passaggi principali leggere diventa un processo così complesso? Per poter rispondere a questa domanda dobbiamo porcene un'altra: quando è che un bambino comincia a riflettere sul linguaggio? Ciò avviene prima che egli si confronti con un testo scritto, anche se con un testo di figure i bambini hanno a che fare già precocemente.

Esiste una situazione nella quale genitore (soprattutto madri) e bambini si confrontano sul linguaggio, ed è quando essi parlano del passato. Si tratta di situazioni specifiche e documentate, nelle quali il genitore chiede al bambino di ricordare eventi passati, magari vissuti assieme, di raccontarli e di commentarli. Dato che questo compito può assumere livelli diversi di complessità, in relazione al tipo di evento e alla sua lontananza nel tempo, diventa molto importante il modo in cui il genitore aiuta il figlio.

Parlare degli eventi passati che accomunano genitore e bambino costituisce prima di tutto un'attività sociale: ciò che il bambino farà, ciò che egli si ricorderà e racconterà sarà una funzione della relazione col genitore, e quindi anche del modo in cui il genitore guiderà il bambino in questa ricerca. Quest'attività sociale non si limita semplicemente a recuperare eventi accaduti in precedenza (che rischierebbero altrimenti di rimanere sepolti nella memoria), ma anche, una volta scoperti, a farli rivivere interpretandoli. Fare il gioco di parlare del passato significa attribuire emozioni ai personaggi del racconto, attribuire intenzioni e significati, e domandarsi quali possano essere state anche le proprie emozioni. Riflettere sul perché una cosa sia successa in un modo piuttosto che in un altro, o su quale possa essere stata l'emozione sperimentata, costituisce quella attività autoriflessiva e metacognitiva che caratterizza la lettura. È proprio in queste situazioni che comincia a formarsi una disposizione a chiedersi il perché dei sentimenti umani; lì prende forma quell'enciclopedia interiore indispensabile poi per saper leggere e trarne godimento. Attraverso l'interazione tra l'adulto e il bambino, quindi, si costruisce il racconto del passato e si definiscono di volta in volta i particolari che lo arricchiscono. Haine e Fivush (1997), a proposito della costruzione sociale del ricordo autobiografico, riportano questo dialogo tra un bambino di quaranta mesi e la madre (trad. nostra):

- MADRE: Ti ricordi che mamma fece un gioco e che io vinsi qualcosa?
 BAMBINO: Mmmh.
 MADRE: Ti ricordi che cosa era?
 BAMBINO: Cosa?
 MADRE: E che lo portammo a casa con noi?
 BAMBINO: Un pennarello verde.
 MADRE: Proprio così, un pennarello verde! Ti ricordi come, il gioco che feci?
 BAMBINO: Uuuu.
 MADRE: Che cosa buttai?
 BAMBINO: Umh, una freccia.
 MADRE: Le freccette, sì, giusto!"

Conversando sul passato, la madre compie un'operazione di *scaffolding*¹ per lo sviluppo sia della memoria autobiografica del figlio, sia della sua capacità di raccontare gli eventi passati, dando vita a una costruzione sociale del ricordo. La storia narrata a più voci richiede delle capacità notevoli del bambino: egli dovrà imparare a mediare il proprio ricordo con gli stimoli proposti dall'adulto, condividendo con esso la propria interpretazione degli eventi e accettando la versione altrui.

Questa costruzione a quattro mani fa esercitare il bambino nella messa in atto dei propri meccanismi cognitivi, che saranno poi fondamentali nel rapportarsi al testo scritto.

Ninio e Bruner (1978) individuano un formato per i primi tentativi di lettura di un racconto condivisa tra genitore e figlio, immaginando cinque fasi attraverso le quali, entrando nell'area di sviluppo potenziale del bambino, l'adulto introduce i processi cognitivi adibiti alla lettura. La prima fase richiede il raggiungimento dell'attenzione condivisa di genitore e figlio sul libro da leggere; generalmente, infatti, l'adulto attira la curiosità del bambino, avvalendosi di gesti e tonalità di voce stimolanti. Una volta ottenuta la sua attenzione, la fase due implica una richiesta, da parte del genitore, di riconoscere una figura nel libro ("che cos'è questo? Sai dirmi come si chiama?"), seguita dall'attesa della risposta. Nella fase tre, il bambino produce una risposta e il genitore dà una conferma modellando la stessa risposta ("sì, bravo, questo è un cane!"). A questo punto, la fase quattro richiede lo sforzo del genitore di mantenere alta l'attenzione del figlio, spostando la richiesta su altre figure e accompagnandosi con intonazioni differenti, per consentire la distinzione tra quelle note e quelle nuove ("e questo?! Sai dirmi come si chiama questo?"). La fase cinque, infine, è la ripetizione delle fasi uno, due e tre a un livello più complesso: è in questa fase, infatti, che l'adulto entra nella zona di sviluppo potenziale del bambino, stimolandolo ad arricchire le proprie conoscenze e proponendo nuovi esercizi di lettura condivisa.

2.3. Schemi di storia

Quando leggere diventa un'abilità acquisita e il libro una protesi cognitiva, un prolungamento del sé verso il mondo, la lettura diventa una scuola di eccellenza per comprendere la vita. Questo avviene perché leggere delle storie in particolare presenta delle ridondanze che sono state chiamate *schemi di storie*

1. (*lett.*) impalcatura, ponteggio; in pedagogia indica l'aiuto fornito per svolgere un compito, a sostegno del processo di apprendimento.

o anche *plot* o *generi*. Anche se tra questi termini esistono delle differenze, quello che vorrei sottolineare è che questi schemi rappresentano delle modalità fisse di evoluzione del racconto (al di là delle varianti tra racconto e racconto e relative all'identità dei personaggi, ai luoghi ecc.), conosciute le quali è possibile fare delle previsioni sull'evoluzione della storia.

Labov (1997) ha dedicato vari anni di ricerche allo studio delle storie narrate, individuando uno schema fisso attraverso il quale il racconto si evolve. Secondo i suoi studi, quando raccontiamo una storia dedichiamo una piccola parte iniziale a un *abstract* di ciò che vogliamo condividere con chi ascolta, e che serve a introdurre brevemente la nostra narrazione. All'*abstract* segue la parte di *orientamento*, nella quale il narratore intende fornire delle informazioni circa la situazione di partenza della nostra storia, il contesto iniziale che verrà poi scosso dagli avvenimenti futuri. In effetti, all'orientamento seguirà una *complicazione*, evento inatteso che cambia gli esiti del racconto e crea scompiglio nella vicenda narrata. Seguendo lo schema di Labov, i protagonisti della storia vanno incontro generalmente a una *risoluzione*, riportando gli eventi al loro equilibrio. La *coda*, infine, permette al narratore di introdurre nel finale ulteriori elementi – come un commento personale sulla vicenda, o la morale della storia. Un esempio dello schema di Labov può essere questo racconto di una prepotenza subita, narrato da un ragazzo.

Sentite quello che mi è successo una volta con Manuel a scuola. Eravamo in classe durante la ricreazione ed io stavo giocando con i miei amici. Senza volere, sono andato a sbattere contro Manuel. Manuel allora dopo un po' è venuto da me e mi ha fatto lo sgambetto. Io allora sono andato a dirlo alla maestra e Manuel si è preso una bella punizione. Ecco com'è andata.

Il nostro narratore porta l'attenzione su di sé attraverso un breve *abstract* della storia che vuole condividere con gli ascoltatori (“*sentite cosa mi è successo una volta con Manuel a scuola!*”). È utile riassumere brevemente che la vicenda si è svolta a scuola ed ha coinvolto il narratore personalmente insieme al compagno Manuel: in questo modo, chi ascolta ha una visione generale della storia ed è pronto a seguirne i vari passaggi. A questo punto, riassunte le nozioni principali, è tempo di arricchire le informazioni sul contesto, orientando gli ascoltatori sulla situazione di partenza (“*ero in classe durante la ricreazione e stavo giocando con i miei amici*”). Ora che la situazione è chiara e l'ascoltatore può immaginare lo scenario della storia, il narratore introduce l'imprevisto che complica i fatti. Può darsi che questa complicazione si svolga attraverso più azioni, delle quali qualcuna, antecedente, assume le vesti di causa (“*senza volere, sono andato a sbattere contro Manuel*”) del problema vero e proprio

(“*Manuel allora dopo un po’ è venuto da me e mi ha fatto lo sgambetto*”). Per riportare la storia al suo equilibrio iniziale, è necessario che il narratore trovi una risoluzione del problema (“*io allora sono andato a dirlo alla maestra e Manuel si è preso una bella punizione*”). Non è raro, nella teoria di Labov, che a questo punto chi racconta voglia arricchire la sua storia di un commento personale (“*ecco com’è andata*”), tentando generalmente di palesare una morale alla storia, dotandola quindi di veridicità e motivando a maggior ragione la sua volontà di raccontarla.

2.4. I generi e le trame

Fin dai primi anni di vita, quindi, i bambini apprendono a costruire le storie attraverso schemi riconosciuti socialmente che permettono a chi li ascolta di seguire con attenzione la trama e capirla. Le storie tuttavia tendono a raggrupparsi non solo sulla base di questi schemi, ma anche sulla base dei generi o delle trame. Sugarman (2003) parla infatti di forme della narrazione come vari tipi di storie che si combinano all’interno del percorso di vita di ognuno di noi. Alcuni esperti in campo letterario sostengono che ci sia un numero limitato di forme narrative: Frye (1957), ad esempio, distingue tra commedia, romanzo fantastico e sentimentale, tragedia e satira, associandole alle stagioni dell’anno, così come alle stagioni della vita.

Se gli schemi (come quelli di Labov) o i generi rappresentano dei modi per distinguere le storie sul piano formale, attraverso il *plot* si tenta di attribuire a esse anche una sostanza di natura semantica. A questo proposito Booker (2004) ha individuato sette tipi di trame ricorrenti nelle narrazioni.

Il primo *plot* è “la sconfitta del mostro”: tante sono le storie di principi e guerrieri coraggiosi costretti ad affrontare un mostro, pensiamo, nell’ambito dei poemi epici, a Beowulf, o anche a Davide che sconfigge Golia nella narrazione biblica. La storia del perdente che, contro tutti i pronostici, sconfigge il suo avversario è un classico: l’eroe, chiamato al suo compito di difesa del mondo, vive il suo iniziale momento di tranquillità e idillio. Ben presto, però, il mostro compare e lo scontro rivela un’iniziale impotenza del nostro eroe; proprio quando quest’ultimo sta per soccombere, però, il racconto ha un colpo di scena e l’eroe, sconfiggendo il male, riporta il mondo alla normalità.

Il secondo *plot* di Booker può essere rappresentato dal ribaltamento del nostro tipico modo di dire “dalle stelle alle stalle”: pensiamo a Cenerentola, o ai romanzi di Charles Dickens. L’eroe, inizialmente oppresso dal malvagio, chiamato al suo compito sperimenta un iniziale momento di successo, ben

presto seguito però da una crisi. Soltanto verso il finale della storia il protagonista raggiunge una nuova indipendenza e realizzazione e, nell'ultima prova, arriva al successo definitivo.

“La missione” è il terzo plot individuato dagli studi di Booker: anche in questo caso, durante il suo cammino l'eroe affronta una situazione che presenta notevoli difficoltà e prove ardue; nonostante queste, però, riesce a portare a termine la sua missione superando la prova finale. Ne sa qualcosa Frodo Baggins, protagonista del Signore degli Anelli.

Il quarto *plot* è rappresentato da un “viaggio e ritorno”. Come si suol dire, non è importante la destinazione, ma il viaggio. E ancora più importante è il ritorno a casa. Tante sono le storie di trasformazione attraverso un viaggio – e ritorno, dal classico “*Il mago di Oz*” all’“*Odissea*”. In questo modello narrativo generalmente l'eroe si ritrova in un altro mondo e, inizialmente, ne rimane affascinato. Ben presto, però, l'avventura si trasforma in una situazione di pericolo. Il protagonista, superate le difficoltà, riesce infine a tornare nel proprio mondo.

Il quinto *plot* è costituito dal modello della “commedia”. Il contesto della storia è solitamente un piccolo mondo in cui vi sono molte incomprensioni o fraintendimenti che bloccano i protagonisti. La confusione tende a peggiorare fino a trascinare i personaggi in un pasticcio, ma gli eventi si sciolgono grazie all'agnizione di fatti o cose prima non riconosciute: una volta dissolte le ombre, la situazione si risolve ristabilendo una gioiosa armonia tra i protagonisti. Alcuni esempi di questo modello narrativo possono essere i racconti inglesi di metà e fine ottocento: “*The Importance of Being Earnest*” di Oscar Wilde, o i romanzi di Jane Austen, si adattano perfettamente a questo plot.

Dai Greci a Shakespeare, le tragedie sono storie sul lato oscuro dell'umanità e sulla natura caduca, effimera dell'esperienza umana. Il sesto *plot* teorizzato da Booker, la “tragedia” appunto, vede il protagonista della storia inizialmente preso da una insoddisfazione che lo spinge verso il desiderio di una gratificazione inusuale o proibita. L'eroe persegue comunque il suo obiettivo e inizialmente ne trae benefici; in seguito però gli eventi cominciano a precipitare, e al compiacimento subentra un senso di frustrazione che lo spinge a commettere errori e azioni malvage per salvaguardare ciò che ha raggiunto. La situazione, quindi, sfugge totalmente al controllo del protagonista, che si sente in pericolo e si dispera finché, a causa delle forze che egli stesso ha scatenato, un atto finale di violenza non lo distrugge.

L'ultimo *plot*, la “rinascita”, tipico, ad esempio, di testi come *Delitto e Castigo* o del film *La vita è meravigliosa*, racconta di un protagonista che inizialmente cade sotto un potere oscuro, che egli riesce però a controllare e che non crea particolari problemi, almeno in un primo momento. Segue infatti un

rapido manifestarsi del pericolo e l'eroe, come imprigionato dal potere maligno, si ritrova ben presto in uno stato di morto vivente che non sembra avere fine, e che pare condannarlo a soccombere. Una miracolosa redenzione, però, permette all'eroe di liberare l'eroina, o viceversa, riportandolo/a alla rinascita.

2.5. La relazione tra il lettore e il libro

Gli schemi che abbiamo fino ad ora descritto, come quelli di Labov e i *plot* di Booker, sono naturalmente presenti anche nelle favole lette dai genitori ai bambini sin dai primi anni di vita, o da essi stessi successivamente. Tuttavia deve essere messo in evidenza che, in queste come in altre situazioni, il significato psicologico che viene ad assumere uno schema o un *plot* dipende dalla relazione che s'istituisce tra lettore e libro e, in questo ambito, dal ruolo di una terza persona, in questo caso il genitore.

Nel suo saggio *Il mondo incantato*, Bruno Bettelheim (1976) analizza l'importanza per i bambini della lettura delle fiabe, soprattutto per il loro sviluppo emotivo e cognitivo. Secondo la sua teoria, la fiaba letta acquista un'importanza cruciale, in quanto consente al bambino di approfondire la riflessione sul significato della propria vita e sulla morale personale. Il genitore che legge la fiaba di Cenerentola al proprio figlio, ad esempio, stimolerà da un lato la sua fantasia, invogliandolo a porsi delle domande sulla storia, dall'altro lo porrà in contatto con le proprie paure attraverso le difficoltà affrontate dalla povera Cenerentola (la morte del padre, la convivenza con la terribile matrigna e le sorellastre) e la risoluzione di queste (l'arrivo della fata turchina e il matrimonio con il bel principe), svelando il dualismo del bene e del male, presenti nelle fiabe e quindi nella realtà del bambino, come elementi con cui imparare a convivere. Nella visione di Bettelheim, infatti, la lettura delle fiabe ai bambini costituisce quella protesi cognitiva cui accennavamo prima, quell'elemento di congiunzione tra la storia appresa e la propria storia personale: in altre parole, una versione possibile della vita. Le paure di Cenerentola sono adesso affrontabili e, sì, il male esiste, ma si sconfigge con l'aiuto dei "buoni". La matrigna cattiva non realizza il suo piano di accasare una delle antipatiche figlie e Cenerentola sposa il bel principe. Chiaramente, sostiene Bettelheim, ogni lettore doterà la fiaba letta di una morale diversa, connessa alle proprie vicende personali: tutti i bambini hanno le proprie fiabe preferite e scelgono l'eroe nel quale immedesimarsi.

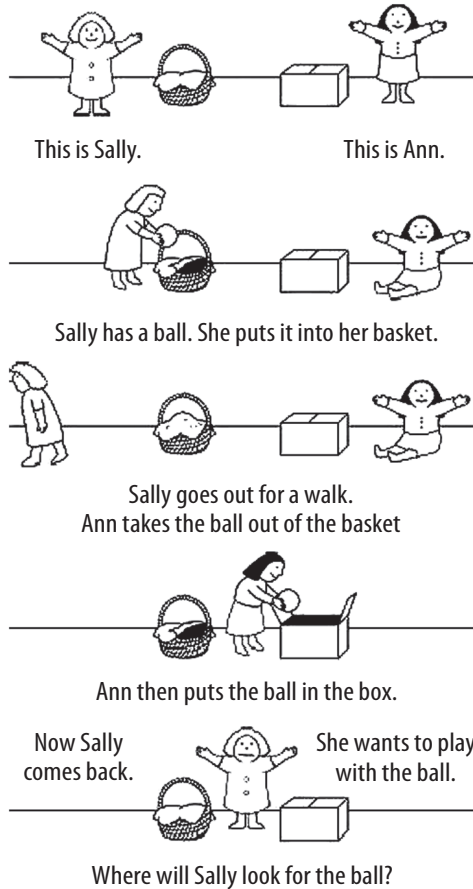
Inoltre, quando la lettura di una fiaba coinvolge il genitore, essa costituisce un importante momento di co-costruzione delle capacità di lettura e

di comprensione del bambino. Una ricerca del 2001 sulle abitudini di lettura di genitori e bambini in età prescolare, ha evidenziato come circa il 49% dei genitori americani con diploma di scuola superiore dedichi almeno qualche ora a settimana alla lettura di storie ai propri figli; la percentuale sale al 73% nel caso di genitori con un titolo di studio universitario (Huebner e Meltzoff, 2005). Altri risultati di questa ricerca mettono in luce il fatto che dedicare del tempo alla lettura di storie con i propri bambini stimolerebbe in loro effetti positivi non solo nelle competenze lessicali e nell'alfabetizzazione emergente, ma anche nelle capacità di comprensione del testo e di conversazione. Secondo gli autori, inoltre, vi sono stili di lettura condivisa tra genitori e figli che aiutano maggiormente questi ultimi nello sviluppo cognitivo ed emotivo: tali sono per esempio la lettura interattiva, detta anche stile dialogante, caratterizzata dall'incoraggiamento del bambino da parte del genitore a ripetere la storia e ri-raccontarla, così come la pratica di leggere più volte la stessa storia includendo di volta in volta nuovi elementi. Pare, infine, che lo stile di lettura dialogante tra genitore e figlio non porti benefici solo nei bambini: Huebner (2000), indagando gli stili di lettura di genitori americani di vari livelli di istruzione, evidenziò che generalmente essi preferiscono leggere ai propri figli storie senza coinvolgerli attivamente. Dopo aver chiesto loro, però, di assumere un atteggiamento più coinvolgente, incoraggiando la partecipazione attiva dei bambini, il ricercatore notò che i genitori, anche nelle occasioni successive in cui non ricevevano alcuna indicazione specifica circa lo stile di lettura da assumere, preferivano decisamente lo stile dialogante, con un incremento da 20 a 55 in sessioni di 5 minuti di lettura condivisa con i figli. È vero, quindi, che le prime esperienze di lettura si svolgono nella relazione con gli adulti significativi; è vero che queste attività provocano grandi benefici ai bambini in termini cognitivi ed emotivi; è vero anche, infine, che i genitori partecipano con piacere alla lettura condivisa con i loro figli.

2.6. Conoscere la vita attraverso i libri

Nella lettura di autobiografie di scrittori si trovano spesso pagine che descrivono approfonditamente cosa può significare leggere per un bambino che ancora non ha questa capacità ma che aspira ad impadronirsene, e che nota l'importanza che questa pratica ha nella vita degli adulti significativi che lo circondano. Jean-Paul Sartre, ad esempio, nel suo libro *Les mots* (1964) racconta con nostalgia la biblioteca del nonno, descrivendo l'odore dei libri e il modo sicuro con cui l'anziano li maneggiava.

Fig. 1 – Il test della falsa credenza, usato per saggiare la presenza o meno, nei bambini in età prescolare, della teoria della mente



Dunque, poiché i racconti, o le fiabe, raffigurano delle versioni possibili della nostra esistenza, conoscere gli schemi di storia permette di estendere la propria conoscenza sulle questioni della vita: sarà possibile intravedere, per esempio, in una vicenda un certo schematismo e, a partire da questo, fare delle previsioni sulla sua evoluzione e, non solo, anche fare delle inferenze sulle cause di questa evoluzione, proprio perché la persona, come lettore, è stata abituata a ricondurre a certe cause determinati effetti. Tutto questo na-

turalmente non vuole concludere che sarebbe sufficiente starsene su una comoda poltrona a leggere Dostoevskij per poter sapere tutto sulla mentalità del giocatore, ma solo che la lettura delle storie apporta un archivio di conoscenze anche circa gli schemi di vita quantunque il nostro lettore dovrà imparare altresì a distinguere le differenze che pure esistono tra schemi di storie e schemi di eventi o script.

Conoscere una storia leggendola significa anche interpretare il punto di vista che lo scrittore ha sulla vita. Se, infatti, immaginiamo la lettura come un dialogo tra scrittore e lettore, nel quale l'uno riceve informazioni dall'altro e le codifica secondo il suo modo di pensare e agire sui fatti della vita, dobbiamo presumere che il lettore abbia capacità di distinguere il proprio punto di vista da quello dello scrittore. Prendendo ad esempio il mondo scolastico, sappiamo che bisogna arrivare grosso modo all'età delle scuole elementari perché i bambini riescano a distinguere ciò che sanno circa il testo da ciò che effettivamente è presente nel testo, giungendo ad attribuirgli una sua intenzionalità (Olson, 1991). Quest'attribuzione di intenzionalità è indispensabile non solo per un'adeguata comprensione del significato delle affermazioni contenute nel testo, ma anche per interpretare il significato delle azioni.

Nei noti esperimenti sulla falsa credenza (Baron-Cohen et al., 1985), il bambino intervistato deve decidere dove Sally (una bambolina) cercherà la palla, se dentro la cesta dove l'ha lasciata, o dentro la scatola, dove Anne (un'altra bambolina sua amica) per farle uno scherzo, l'ha messa (si veda la fig. 1).

Ebbene, solo verso i 4-5 anni il bambino ragionerà sulla base delle conoscenze che lui attribuisce a Sally e non in base a ciò che lui già sa. Il bambino deve cioè prescindere dalla correttezza dell'azione di Sally (cosa essa farebbe bene a fare se vuole trovare la palla) per ragionare in base a ciò che Sally farà indipendentemente dal risultato della sua azione. Per poter dare una risposta il bambino deve cioè prendere in considerazione il "punto di vista di Sally". Dovrà essere capace, insomma, di ragionare spontaneamente secondo l'assunto "io penso che tu pensi".

2.7. Un processo metacognitivo

La valutazione dell'intenzionalità di un testo e la valutazione dell'intenzionalità dell'azione pongono quindi problemi cognitivi abbastanza simili: il bambino deve isolare il testo (l'azione di Sally) staccandolo da quello che lui sa circa lo "stato del mondo", per analizzarlo in base alla prospettiva del suo autore. Soprattutto, deve essere consapevole che l'autore ha una prospettiva

propria, probabilmente differente dalla sua, interpretarla e formulare i propri pensieri a riguardo. È proprio quando il bambino è capace di compiere questo delicato e complesso processo di decentramento socio-cognitivo che si può dire che egli è dotato di un livello più maturo di soggettività, che si manifesta anche nella teoria della mente.

Per questo motivo la lettura viene introdotta al bambino generalmente intorno ai 5/6 anni, appunto in età scolare. Una volta sviluppata sufficientemente una teoria della mente, essendosi esercitato nella lettura con il genitore e conoscendo gli schemi della storia, il bambino ha tutti gli strumenti per affrontare il testo da solo. Potrà accettare il dialogo con lo scrittore, stipulando con lui un patto finzionale; individuerà un mondo possibile che renda plausibile ciò che leggerà nel racconto; formulerà delle ipotesi sul genere e immaginerà possibili finali; infine, elaborerà la storia come un possibile modello di mondo: il mondo dell'autore, interpretato da egli stesso.

In altre parole il bambino leggendo attua un processo metacognitivo, ovvero stimola l'insieme dei processi cognitivi di costruzione della conoscenza che hanno come oggetto non tanto uno specifico sapere, ma le attività cognitive stesse. Entrano in gioco, quindi, gli strumenti intellettuali necessari per conoscere: memoria, apprendimento, ragionamento, capacità di commentare e condividere informazioni; questi "attrezzi" della conoscenza permetteranno al lettore di imparare da solo e di auto-assegnarsi dei compiti cognitivi portandoli a termine.

In questo senso, la lettura assume un ruolo di potente connettore: mette il soggetto che legge in grado di immagazzinare informazioni appartenenti a vissuti e mondi culturalmente differenti dai propri, trasformandoli in "ingredienti" della propria identità personale attraverso la connessione tra il mondo dello scrittore e il proprio.

La storia infinita di Michael Ende (1979), libro per giovani dai dieci/dodici ai cento e più anni, narra le vicende di Bastiano Balthazar Bux, un ragazzino goffo, grassoccio e soprattutto solitario, ma con una grande passione: leggere. In un giorno di pioggia, inseguito dai compagni che si fanno beffe di lui, si rifugia in una vecchia libreria dove trova un volume intitolato *La storia infinita*. Il libraio non vuole venderlo, ma l'attrazione per quel libro è tale che Bastiano lo ruba e ci s'immerge, letteralmente: infatti, scopre che proprio lui, Bastiano, non è solo spettatore delle meravigliose avventure che vi sono narrate, ma ne è anche protagonista, chiamato a salvare i destini del mondo incantato di Fantasia, con le sue mitiche creature e le sue città sospese. Libro dentro al libro, *La storia infinita* si anima quando Bastiano entra nella vicenda in un gioco incantevole e ingegnoso sul rapporto fra immaginazione e realtà. Il testo è

quindi un libro che lascia a ciascuno la scelta della pista di lettura da seguire, alla ricerca delle proprie impronte all'interno della Storia Infinita.

Bastiano guardò il libro.

Mi piacerebbe sapere – mormorò fra sé – che diavolo c'è in un libro fintanto che è chiuso. Naturalmente ci sono dentro soltanto le lettere stampate sulla carta, però qualche cosa ci deve pur essere dentro, perché nel momento in cui si comincia a sfogliarlo, subito c'è lì di colpo una storia tutta intera. Ci sono personaggi che io non conosco ancora e ci sono tutte le possibili avventure e gesta e battaglie, e qualche volta ci sono delle tempeste di mare oppure si arriva in paesi e città lontani. Tutte queste cose in qualche modo sono già nel libro. Per viverle bisogna leggerlo, questo è chiaro. Ma dentro ci sono fin da prima. Vorrei proprio sapere come.

In conclusione, attraverso la lettura il lettore impara a riflettere sulle diverse e possibili rappresentazioni della vita. Egli non farà questo come se dovesse leggere la vita attraverso lo specchio del testo perché, come si è già detto, la lettura comporta un dialogo complesso col testo stesso, con l'autore e con il linguaggio. Sarà quindi un articolato processo metacognitivo e autoriflessivo di interpretazione del testo che permetterà al lettore di estrarre da esso quegli insegnamenti che arricchiranno la sua cassetta degli attrezzi, e per mezzo dei quali egli potrà attribuire un senso alle proprie esperienze.

Bibliografia

- Baron-Cohen S., Leslie A., Frith U. (1985), *Does the autistic child have a "theory of mind"?*, in "Cognition", n. 21, pp. 37-46.
- Bettelheim B. (1977), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (1976), trad. it. Feltrinelli, Milano.
- Booker C. (2004), *The seven basic plots. Why we tell stories*, Continuum, London.
- Ende M. (1981), *La storia infinita* (1979), trad. it. Longanesi, Milano.
- Frye N. (1972), *Anatomia della critica letteraria* (1957), trad. it. Einaudi, Torino.
- Haine R., Fivush R. (1997), *Developing narrative structure in parent-child conversations about the past*, in "Developmental Psychology", n. 33, pp. 295-307.
- Huebner E.C. (2000), *Promoting toddlers' language development. A randomized-controlled trial of a community-based intervention*, in "Journal of Applied Developmental Psychology", n. 21, pp. 513-535.
- Huebner E.C., Meltzoff A.N. (2005), *Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods*, "Applied Developmental Psychology", n. 26, pp. 296-313.
- Labov W. (1997), *Some further steps in narrative analysis*, in "Journal of Narrative and Life History", n. 7, pp. 395-415.

- Ninio A., Bruner J. (1978), *The achievement and antecedents of labeling*, "Journal of Child Language", n. 5, pp. 1-15.
- Olson D.R. (a cura di) (1991), *Developing theories of intention. Social understanding and self-control*, Erlbaum, Mahwah.
- Pontecorvo C. (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna.
- Salmon P. (1985), *Living in time. A new look at personal development*, Dent, London.
- Sartre J.-P. (1964), *Les mots*, Gallimard, Paris.
- Smorti A. (1998), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze.
- Smorti A. (2003), *La psicologia culturale*, Carocci, Roma.
- Sugarman L. (2003), *Psicologia del ciclo di vita. Modelli teorici e strategie di intervento*, Cortina, Milano.

3. Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad alta voce

di Federico Batini

3.1. Auto-lettura

Un uomo alto, con una pancia tonda e prominente, legge ad alta voce, con calma e con tono monocorde, un racconto. Ventidue paia di orecchie seguono attente.

So che mi accusano di superbia, e forse di misantropia, o di pazzia. Tali accuse (che punirò al momento giusto) sono ridicole. È vero che non esco di casa, ma è anche vero che le porte (il cui numero è infinito) restano aperte giorno e notte agli uomini e agli animali. Entri chi vuole. Non troverà qui lussi donneschi né la splendida pompa dei palazzi, ma la quiete e la solitudine. E troverà una casa come non ce n'è altre sulla faccia della terra (mente chi afferma che in Egitto ce n'è una simile). Perfino i miei calunniatori ammettono che nella casa non c'è un solo mobile. Un'altra menzogna ridicola è che io, Asterione, sia un prigioniero. Dovrò ripetere che non c'è una porta chiusa e aggiungere che non c'è una sola serratura? (Borges, 1961, p. 65).

Debbo a questa lettura ad alta voce, fatta in un'aula di scuola secondaria di secondo grado, molto di ciò che è stato di me da quel momento. Il libro in questione era *L'Aleph* di Jorge Luis Borges, memorabile raccolta di racconti di un autore straordinario. Il racconto specifico era *La casa di Asterione*, e l'occasionale lettore ad alta voce il professore di storia e filosofia. Non amavo, ricambiato, quel professore. Amai, senza remore e timidezze, senza riserva alcuna e immediatamente quel racconto, quello scrittore, quelle pagine. Amai la sensazione di comprendere a metà e di cercare la comprensione intera. Non so dire se vi fu intenzione nell'interrompere la lettura a metà racconto o no, so che quell'interruzione fu, per me, decisiva. Il pomeriggio stesso, dopo anni di astinenza da libri che non fossero quelli "obbligatori" (con poca passione anche per quelli), sèguito di un'infanzia ricchissima di letture, volli avere quel libro, iniziai a leggerlo per sapere come terminava il racconto, proseguii con il racconto successivo *L'altra morte...* continuai con gli altri libri dello stesso autore e, da allora, non ho più smesso. Oltre venti anni dopo, vent'anni colmi di letture, voltandomi indietro, mi trovo a riflettere su che cosa abbia significato, per me, la lettura, in quanti e quali modi essa mi sia stata utile, essenziale, pia-

cevole, salvifica, quante emozioni mi abbia fatto sperimentare, quante applicazioni vi abbia trovato, quanto abbia contribuito al mio lavoro quotidiano e alla mia vita e molte altre cose ancora, tali da non riuscire a restituirne una contabilità. Nella versione online della rivista “La ricerca” dell’editore che ha stampato anche questo volume, mi sono prestato, recentemente, ad una sorta di gioco – *Top ten. I dieci romanzi della mia vita* – avviato da Paolo Jedlowski, scoprendo la fatica quasi impossibile della selezione nel mio privato piccolo oceano di letture. Il contributo che ne è uscito ha disegnato un possibile me in mezzo ad altri che altre classifiche, altrettanto parziali, avrebbero potuto disegnare. Negli ultimi diciassette anni la lettura ha assunto nella mia vita un valore fondativo rispetto alla mia azione professionale, personale e sociale: la lettura è uno dei pilastri del metodo di orientamento denominato *orientamento narrativo* (Batini, 2011b), che ho ideato e attorno al quale lavoro sul campo, didatticamente e come area di ricerca, dal 1997; la lettura è, essa stessa, un’area sulla quale rifletto, faccio ricerca e formazione (Giusti, Batini, Del Sarto, 2007, Batini, 2011a); la lettura è uno dei miei più grandi piaceri e una passione forte, sanguigna, indelebile; la lettura è stata il grimaldello (o il peana) di molte relazioni e lo strumento attraverso il quale ho compreso parti di me prima ignote. La lettura ad alta voce, infine, è al centro dell’attività volontaria di LaAV, movimento che ho fondato alcuni anni fa e che ha, come obiettivo principale, quello di leggere per gli altri in ospizi, ospedali, istituti per ragazze madri, per anziani, per bambini, centri giovani, biblioteche e in numerosi altri luoghi¹.

3.2. Uno sguardo alle pratiche di lettura

No, e chi legge mai! Leggo qualche giornoletto, di quelli che parlano delle persone famose, quelli che riporta mia nuora o quei giornali che parlano del paese, dei lavori di una volta. Ecco quello che leggo. Che pensi che non mi piacerebbe leggere libri? Ma purtroppo sono vecchia ormai, mi ci vuole tanto tempo per leggere e poi non li capisco i libri più difficili. Ho la terza elementare, di grazia che sono capace a leggere! Te più o meno avrai

1. I volontari LaAV compiono il semplice ma prezioso gesto di leggere per gli altri (www.narrazioni.it): senza altri mezzi che l’utilizzo del passaparola e dei social network come veicolo, questo movimento si sta, rapidamente, diffondendo in molte città italiane muovendo centinaia di volontari che ogni giorno si recano a svolgere il proprio servizio di lettura. La pagina facebook ha realizzato, a conclusione del 2012, performance eccezionali con oltre 100.000 visualizzazioni in una sola settimana e oltre 5.000 soggetti che parlano (ovvero che diffondono, commentano) di questo argomento.

l'età dei miei nipoti, e ti dico quello che dico sempre a loro: siete stati fortunati ad avere la possibilità di andare a scuola e istruirvi. È la cosa più importante, l'ignoranza è brutta e ti mette a disagio. Pagherei per rinascere a questa età, anche se non è un mondo facile, ma solo per avere le possibilità che avete voi adesso. Per questo vi dico di non sprecare questa opportunità. Leggete, studiate, imparate nuove cose che vi saranno sempre utili.

(dal testo di un'intervista sulla lettura)²

All'inizio di dicembre 2012 sono usciti i risultati di una ricerca IAE che ha valutato, tra l'altro, le abilità di lettura dei bambini della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado rilevando un ulteriore arretramento, per l'Italia, delle abilità dei bambini e ragazzi che compiono in Italia il loro percorso di istruzione. I dati che ci provengono da questa e numerose altre ricerche paiono postulare, per l'Italia, la necessità di un'azione massiccia e complessiva riguardo a queste abilità.

Il problema delle abilità di lettura, essenziali per poter fruire piacevolmente e autonomamente dell'esperienza della lettura individuale, è messo in luce dalle ricerche di Lucia Lumbelli, la quale sostiene: “non posso non rispondere rivendicando l'urgenza di fare parti più uguali tra la popolazione, grazie a un investimento nella scuola che la renda efficace nel creare nella mente degli allievi più svantaggiati le premesse cognitive indispensabili per leggere con facilità, e anche per divertirsi leggendo” (Batini, 2013). Da una parte dunque la necessità del superamento delle difficoltà che rendono prevedibile l'accesso alla lettura soltanto da parte di coloro che si trovano in una situazione privilegiata: presenza di un numero rilevante di libri in casa, genitori lettori, facilità di accesso a risorse quali biblioteche o “consiglieri” (genitori, librai e insegnanti) di letture piacevoli ed adeguate; dall'altra il problema dello statuto “intellettuale” attribuito alla lettura nella concezione e visione comune, quasi dovesse essere ad appannaggio di una ristretta élite e difficilmente accessibile agli altri. Nello stesso contributo Giusti sostiene infatti: “Mi pare che la lettura sia considerata qualcosa di prestigioso – c'è ancora il pregiudizio per cui un lettore è considerato un intellettuale o comunque una persona colta – ma non davvero basilare per la gestione della vita quotidiana e, in definitiva, dell'esistenza stessa. Ho l'impressione – non supportata da prove

2. Intervistatrice Ilenia Moscatello.

scientifiche – di vivere in un mondo che ritiene la lettura un fatto socialmente importante e utile per cavarsela nelle varie circostanze della vita, da fare un check-in in aeroporto a leggere un contratto di lavoro. Tuttavia, ritengo sia sottovaluto l’impatto che la lettura può avere nella costruzione della vita di ciascuno.” (Batini, 2013).

La lettura, come ci rivela la prima analisi di un rilevante corpus d’interviste³, è una pratica considerata da molti come un’attività privata e con finalità di “distanziamento” dalla propria vita quotidiana, di relax, di evasione, spesso collegata ai momenti in cui si ha più tempo (le vacanze estive su tutti, la sera prima di dormire per gli altri), ritenuta da alcuni quasi soltanto un pasatempo piacevole, da altri una vera e propria passione, da altri ancora l’elemento qualificante della propria giornata.

Le interviste paiono restituire una situazione complessa rispetto alla lettura, con pratiche e percezioni molto distanti tra loro (per fare un solo esempio: c’è chi si definisce lettore leggendo fino a tre libri all’anno e chi si definisce tale leggendone oltre venti), ma accomunate da un certo interesse, che in parte risiede proprio nella pluralità di forme del rapporto lettore-libro. In Italia, tuttavia, si sente parlare spesso delle pratiche di lettura soltanto nella recitazione di sconsolate *lamentationes*: il deserto di letture e lettori, l’effettiva chiusura di molte librerie, l’assenza di politiche educative relative alla lettura, la disaffezione alla lettura da parte di pre-adolescenti e adolescenti o lo strabiliante successo di romanzi non esattamente di elevata qualità. Non seguono, tuttavia, alle pur motivate lamentele iniziative di carattere istituzionale e strutturale, che ne affrontino alla radice le motivazioni e che provino a rimediare alle conseguenze. Proviamo a definire sinteticamente la situazione italiana. L’indagine Istat relativa al 2010⁴ testimonia, in effetti, un incremento dei lettori sul territorio italiano dell’1,7%, rispetto al 2009, ma si tratta per oltre la metà di lettori deboli (l’Istat definisce lettori deboli coloro che leggono da 1 a 3 libri all’anno; essi costituiscono il 44,3%, mentre solo il 15,1% si classificano come lettori forti avendo letto 12 o più libri all’anno). I dati Ipsos, invece, in relazione all’inda-

3. Sono oltre 500 le interviste in profondità (integrate da alcune migliaia di questionari somministrati con modalità e con domande diverse) sulle pratiche di lettura, che costituiscono la base dati di un approfondimento successivo al quale sto lavorando con un gruppo di giovani collaboratori (gran parte delle interviste sono state realizzate dagli studenti dei miei corsi di Metodologia della ricerca educativa – corso di laurea triennale in Scienze dell’Educazione – e di Pedagogia sperimentale – corso di laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche e dei Processi Mentali all’Università di Perugia).

4. Indagine Istat “La lettura di libri in Italia”, i dati sono relativi al 2010. La ricerca ha riguardato un campione di 19.720 famiglie distribuito in 834 comuni italiani. Il campione preso in considerazione parte dai 6 anni di età. La stessa rilevazione denuncia l’assenza di libri in una famiglia italiana su dieci, solo il 15,9% possiede oltre duecento libri.

gine commissionata dal Centro per il Libro e per la Lettura, individuano i lettori in poco più di un terzo della popolazione: il 38%. Nonostante l'elaborazione Ipsos, che prende in considerazione gli over 14, non sia comparabile con quella Istat, la cui base è costituita dagli over 16, essa rappresenta una piramide della lettura che fornisce un'interessante fotografia del rapporto tra italiani e lettura (i dati offrono infatti stimolanti comparazioni con altri paesi). Secondo questa piramide, disegnata dall'Ipsos, gli italiani che leggono si ripartiscono come segue: il 14,8% sono lettori borderline (ovvero a rischio di rientrare nei non lettori) con 1-2 libri letti all'anno, il 15,2% sono lettori deboli con 3-5 libri letti all'anno, il 6,2% sono lettori medi con un numero di libri letti all'anno compreso tra i 6 e gli 11, l'1,1% sono lettori forti e leggono da 11 a 20 libri all'anno e soltanto lo 0,4% sono lettori fortissimi con un numero di libri superiore a 20. Si tratta di una piramide quasi perfetta, con la base costituita dai lettori borderline e deboli e una punta costituita dai lettori forti e fortissimi (in verità un'amplessissima base dovrebbe essere costituita dai "non lettori"). La statistica merita, in questo caso, particolare attenzione, perché i lettori veri e propri (ottenuti sommando i lettori deboli, i lettori medi, i forti e i fortissimi) costituirebbero soltanto il 23,2% della popolazione, poco più di un italiano su cinque. Tali dati necessitano però forse di una revisione e di nuove letture. In Italia la percentuale dei lettori complessivi (comprendendovi dunque anche i borderline) è appena del 38%, contro il 46% degli Stati Uniti, il 47,6% della Spagna, il 48,3% della Francia, il 60,2% della Germania, il 63,7% dell'Inghilterra. Il 62% degli italiani, secondo quest'indagine, non legge.

I dati Istat fanno inoltre notare una divaricazione di genere: le donne leggono più degli uomini. Anche il titolo di studio influisce sui livelli di lettura. Dai risultati emerge, infatti, che la percentuale più alta di lettori (anche se comprende lettori deboli) si trova nella fascia di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, dato che va a calare drasticamente nella fascia di età compresa tra i 14 e i 19 anni (fascia che rappresenta la "zona critica" per l'abbandono della lettura). Il condizionamento esercitato da alcuni fattori circa le abitudini di lettura che un soggetto avrà in età adulta è rilevante: avere entrambi i genitori lettori influisce fortemente sulle future abitudini di lettura. Leggeranno da adulti oltre il 74% dei bambini che hanno entrambi i genitori lettori contro il 37,7% dei coetanei i cui genitori non praticano alcuna lettura, leggeranno nella pre-adolescenza l'82,5 dei bambini con entrambi i genitori lettori contro il 42,3% dei coetanei con entrambi i genitori non lettori⁵. Un

5. Quando a leggere è un solo genitore l'influenza della madre è più forte di quella del padre; tuttavia tale forbice (che inizialmente fa sì che tra i 6 e i 10 anni leggano il 56,7% dei bambini che hanno solo la

altro fattore condizionante è costituito dalla presenza di libri in casa e dalla numerosità della stessa presenza; un terzo fattore fondamentale è costituito dalla costanza con la quale si legge ad alta voce ai bambini stessi nell'infanzia (pratica significativamente più presente tra i genitori lettori che tra i genitori non lettori). La fluidità e la facilità alla lettura non appare garantita dalla normale frequenza scolastica, per cui acquisiscono valore le esperienze "altre" di lettura: in questa sede si vuole sottolineare la rilevanza di poter fare esperienze di lettura ad alta voce sin da piccoli, anche in relazione allo sviluppo di capacità adeguate di "letteratismo" da adulti⁶. Le indagini internazionali hanno mostrato, con preoccupante e reiterata certezza, come anche gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, dopo nove anni di scolarità (i quindicenni), abbiano competenze non solide riguardo alla capacità di interagire con testi scritti⁷. Una percentuale vicina al 20% degli studenti quindicenni italiani ha mostrato difficoltà rilevanti nel trattare testi narrativi, espositivi, pragmatici. Dall'indagine del 2006 risulta, addirittura, che oltre la metà (il 50,9%) degli studenti si colloca al di sotto del "livello 3", che è considerato sufficiente per avere una competenza di base nella lettura tale da consentire di svolgere in modo efficace compiti e affrontare situazioni della vita quotidiana. Proprio qui si situa una delle motivazioni per cui appare opportuno sollecitare lo sviluppo di tali competenze: se risulta chiaro che le capacità di lettura influenzano, in quanto veicolo e tramite, la riuscita scolastica *orizzontalmente*, si è oggi ormai acquisita consapevolezza circa il ruolo di queste capacità in relazione alle possibilità di una rielaborazione critica dell'informazione, alla riflessività personale, alla gestione dei propri processi di apprendimento, alla consapevolezza civile e sociale. Le capacità di lettura sono dunque necessarie per potersi informare autonomamente, per

madre lettrice contro il 36,1% dei bambini che hanno solo il padre lettore) si riduce drasticamente da una divaricazione di oltre 20 punti percentuali (tra 6 e 10 anni) a una divaricazione molto più lieve, di 5 punti percentuali (tra i 20 e i 24 anni quando leggono ben il 65,3% dei giovani con la sola madre lettrice e il 60,2% dei giovani con solo il padre lettore). Notevole il fatto che in età adulta si riduca moltissimo anche la divaricazione tra l'aver entrambi i genitori lettori e un solo genitore lettore. In poche parole avere un genitore lettore assicura al figlio ragionevoli probabilità di divenire esso stesso lettore a sua volta; entrambi i genitori costituiscono quasi una garanzia in tal senso.

6. Occorre sottolineare, infatti, come oggi si vada progressivamente sostituendo al termine "analfabetismo", nei paesi ad alta scolarizzazione, il termine "illetteratismo". Se infatti definiamo alfabetizzato colui che conosce abbastanza il codice della lingua da riuscire a scrivere e riconoscere i segni scritti, definiamo invece "letterato" colui che sa trattare i testi, è capace di trarne informazioni e di comprenderli (da non confondere con il significato classico di "letterato" che vale come "uomo di lettere", uomo che conosce e studia le opere della letteratura).

7. Si vedano, al proposito, le rilevazioni OCSE/PISA (Programme for International Student Assessment) tese a rilevare le competenze dei quindicenni scolarizzati riguardo alla lettura, alla matematica, alle scienze. Le rilevazioni integrali 2006 e 2010 sono disponibili sul sito www.invalsi.it

elaborare proprie opinioni, per trarre piacere dalle storie. Non sembrerà allora fuori luogo insistere sulla necessità di acquisire adeguate competenze di lettura che, come hanno affermato recentemente Roberta Cardarello e Annamaria Contini, non hanno perduto la loro utilità in epoca dominata dalla tecnologia: “si modificano piuttosto gli oggetti a cui applicarla – non sempre supporti cartacei, ma anche schermi a cristalli liquidi – e i generi di testi a cui accedere, non solo libri e giornali, ma anche post e fanzine. Tuttavia, il possesso della capacità di decodificare, leggere, ricavare significati dai testi rimane inalteratamente cruciale anche per le comunicazioni di nuova generazione. Forse addirittura cresce l’importanza di saper trattare testi diversi, di riconoscerli e adottare strategie adeguate e flessibili”. (Cardarello, Contini, a cura di, 2012, p. 9).

In questo volume, che contribuisce allo sviluppo della riflessione sulla lettura da molteplici prospettive disciplinari, si intende mettere in luce la valenza particolare della lettura ad alta voce per la prevenzione di problemi come quelli sopra ricordati, e per evidenziare gli altri vantaggi che questa affascinante pratica porta con sé. Il tentativo di tracciare alcune linee di una pedagogia della lettura ad alta voce costituisce soltanto l’inizio di un percorso.

3.3. Lettura ad alta voce

La lettura ad alta voce è tradizionalmente legata alla relazione con i bambini più piccoli, ancora incapaci di leggere o non in grado, comunque, di seguire autonomamente una storia. Ciascuno di noi può evocare ricordi, più o meno nitidi, in cui un adulto significativo leggeva per lui o per lei: si tratta di ricordi che assumono i tratti vividi delle emozioni. Chi ha figli ha ricordi più netti del momento in cui il lettore era lui o lei, e le emozioni sono altrettanto presenti. Collochiamo dunque, da subito, l’esperienza della lettura ad alta voce in una situazione di densità emozionale.

L’esperienza degli adulti si lega, invece, spesso, soltanto a contesti e situazioni particolari come la fruizione della liturgia cattolica, nella quale sono previste, in effetti, due letture ad alta voce (la prima dall’antico testamento, la seconda dal nuovo testamento) e la lettura di un brano da uno dei quattro vangeli canonici, cui segue poi una proposta interpretativa da parte del sacerdote (l’omelia). L’interessante processo prevede dunque la frequentazione domenicale del medesimo testo, letto a brani che segnano i tempi dell’anno liturgico, e la socializzazione di un’interpretazione per bocca del sacerdote. Il passo di uno dei vangeli viene, solitamente, letto dal sacerdote, mentre le

prime due letture sono affidate a due fedeli. Quest'esperienza di lettura ad alta voce accomuna milioni di italiani e contribuisce alla diffusione di significati e valori con ricadute anche molto concrete. In questo caso situiamo la lettura ad alta voce in un contesto di "raccolimento", in cui la riflessione e la disposizione d'animo acquiscono, in qualche senso, l'attenzione e il modo in cui prestiamo ascolto. Altre esperienze che coinvolgono un numero rilevante di persone sono quelle relative alle letture ad alta voce fatte nei differenti contesti di istruzione, ove questa pratica è meno frequente di quanto sarebbe utile. Forse è proprio per questo, per il fatto di averne avuto più o meno tutti un'esperienza concreta, che la lettura ad alta voce è uno di quegli argomenti circa i quali sentiamo di essere tutti competenti. Si tratta, ovviamente, di una falsa credenza.

Non è ridondante sottolineare come questo tipo di esperienza, se sistematica, abbia un'immediata ricaduta sulla propensione alla lettura individuale. Già nel 1985 negli Stati Uniti la Commissione Nazionale per la Lettura evidenziava nel proprio rapporto annuale che, a fronte dei dati sconcertanti circa la dispersione scolastica (intesa anche come dispersione di energia e possibilità cognitive in relazione al grado bassissimo di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento) e circa gli abbandoni, uno dei rimedi possibili, di carattere preventivo, è quello di convincere i genitori e gli insegnanti dell'importanza della lettura sin dalla primissima infanzia. La valenza affettiva che la lettura acquisisce, se sperimentata sin da piccoli attraverso la mediazione di adulti significativi, rimane indelebile. Il piacere di leggere è un potentissimo attivatore del futuro desiderio di leggere e, più in generale, di apprendere. Pedissequamente sottolineeremo come il desiderio di leggere risulti suscitato pienamente se si ha la possibilità di vedere anche adulti realmente appassionati alla lettura.

Eppure, diversamente da altri paesi, la pratica sociale della lettura ad alta voce – al di fuori della relazione con i bambini quando sono molto piccoli e dell'esperienza religiosa – è in Italia relativamente recente e ancora poco diffusa. Negli ultimi anni, tuttavia, sono molti i movimenti, le iniziative, gli eventi dedicati alla lettura, e alla lettura ad alta voce in particolare⁸.

8. Fino all'epoca medioevale gli scrittori presumevano che i loro lettori avrebbero ascoltato, e non semplicemente letto il testo, infatti coloro che sapevano leggere erano ancora pochi e le letture pubbliche usuali. Non a caso i testi medievali iniziavano sovente con un invito, rivolto al lettore/pubblico, a "prestare orecchio". Nel IX secolo compaiono le prime regole che prescrivono il silenzio agli *amanuensi* degli *scriptoria*, ma fino ad allora essi avevano lavorato sotto dettatura, o leggendo personalmente e ad alta voce il testo che si apprestavano a copiare; a volte era lo stesso autore, o un "editore", a dettare loro le parole. Quando poi la lettura silenziosa divenne norma, negli *scriptoria*, i *copisti* comunicavano tramite gesti, ad esempio, per chiedere un libro da copiare facevano finta di sfogliare pagine immaginarie, un *antifonario*

La peculiarità dell'esperienza legata alla lettura ad alta voce non è ancora del tutto chiarita. Secondo alcuni, infatti, la lettura in solitario consentirebbe un'interpretazione maggiormente personale e più legata all'esperienza e alla riflessione soggettiva, mentre la lettura ad alta voce sarebbe influenzata dalle scelte interpretative del lettore medesimo. Intonazione, pause, sottolineature potrebbero costituire un "sentiero" ermeneutico per chi ascolta, guidando all'interpretazione il lettore meno esperto e contrapponendosi all'esperienza di decodifica e interpretazione personale del lettore maggiormente esperto. Secondo l'opinione di alcuni le capacità attentive, inoltre, risulterebbero maggiormente capaci di "tenere" nella lettura individuale piuttosto che in quella ad alta voce.

Eppure. Eppure sin da piccoli, come abbiamo ricordato, facciamo l'esperienza di qualcuno che legge per noi, solitamente i genitori o i nonni. Queste pratiche di lettura favoriscono lo sviluppo della comprensione di un testo e l'acquisizione di un vocabolario ricco, l'implementazione di un serbatoio di significati, la restituzione di senso e la comprensione di micro-avvenimenti legati alla vita quotidiana oltre a una vera e propria palestra esperienziale (tramite le esperienze vicarie) ed emozionale (grazie alla possibilità di esperire emozioni in modo compresso e protetto). Queste prime esperienze favoriscono la conquista del linguaggio verbale, la ricchezza di vocaboli con cui ci si esprime e, indirettamente, la conquista della capacità di lettura, che a sua volta ha una retroazione sulla proprietà e ricchezza di linguaggio... sino al prodursi di una spirale positiva. Queste pratiche di lettura favoriscono una relazione empatica tra chi ascolta e chi legge, come mostrano anche le interviste fatte ai lettori volontari di LaAV⁹ che, nei loro incontri, testimoniano una vicinanza e una confidenza ("sembrava che ci conoscessimo da sempre, eppure molti di loro li vedevo per la prima volta") direttamente sperimentata con chi ha letto con loro (gli incontri tra lettori) o con chi li ha ascoltati leggere (l'attività volontaria)¹⁰. Successivamente, quando si entra in età scolare,

era indicato ripulendo da una sgocciolatura fittizia una candela, un *messale* veniva indicato *dal segno della croce*, e, un'opera pagana grattandosi il capo.

9. Si tratta di una serie di interviste, ancora in corso, svolte con i volontari LaAV dopo un pre-test condotto attraverso l'utilizzo dei social network circa la loro esperienza di volontari della lettura.

10. L'esperienza di LaAV, un movimento di lettori volontari (per cui cfr. nota 12), è infatti imperniata su due assi: gli incontri settimanali o quindicinali tra lettori, nei quali ci si dà un tema e ciascuno porta e legge letture che ha individuato in relazione al tema assegnato, e l'attività volontaria, che funziona con un sistema di turnazione garantendo continuità al servizio offerto. La lettura dei volontari LaAV viene effettuata in ospedali, centri per bambini abbandonati, centri per anziani, istituti di vario tipo, piazze. Ove sono presenti nuclei di volontari giovani o particolarmente "agguerriti" si sperimentano anche forme eterodosse di promozione della lettura, quali il "terrorismo letterario", le "incursioni di lettura", ecc. Per informazioni su LaAV si veda il sito www.narrazioni.it

nei casi più fortunati i bambini sperimentano semplici letture individuali, e continuano a gradire la lettura da parte degli adulti. Lo sforzo cognitivo richiesto dalla lettura nel primo periodo di “apprendistato” (per tradurre i simboli in suoni e comprendere le singole parole) impedisce, infatti, di concentrarsi su altri elementi quali la trama, il significato di ciascuna frase, il senso e significato complessivo, la possibilità di trarre inferenze dal testo ecc¹¹. C’è, in poche parole, una distanza enorme tra ciò che un bambino è in grado di leggere autonomamente e ciò che è in grado di comprendere seguendo la lettura di un adulto che legge correttamente (rispettando i segni d’interpunzione e fornendo l’adeguata intonazione al testo senza necessità di particolari abilità attoriali). Risulta opportuno sottolineare, contrariamente alla posizione di alcuni, come la lettura ad alta voce sia in grado di allenare, nella formazione linguistico-letteraria, una delle competenze più sottovalutate, e cioè la capacità di ascolto e di concentrazione. In una società come la nostra, fortemente dominata dall’immagine, le competenze di ascolto risultano fortemente deficitarie, e il sostegno delle immagini per promuovere l’attenzione sembra una consuetudine accettata senza una riflessione appropriata¹². La costanza nella gradualità costituisce, invece, un sicuro percorso di training che deve giovare di storie capaci di suscitare l’attenzione. Ascolto e attenzione favoriranno, a loro volta, lo sviluppo delle capacità di costruire immagini mentali che l’uso delle narrazioni di fiction mediatiche non consente di esercitare: contesti, ambienti, personaggi, azioni prenderanno vita, piano piano, nella mente di chi ascolta e ciò che ciascuno aggiungerà, prendendo a prestito materiale dal proprio repertorio di esperienze e di segmenti di storie, costituirà un fattore fondamentale per permettere un coinvolgimento emotivo e cognitivo nella storia, rendendo l’esperienza della lettura (dell’ascolto della lettura) un’esperienza piacevole.

Un’indagine sui genitori dei bambini di 0-6 anni

Un’indagine svolta nella Provincia di Perugia ha coinvolto trecentotrenta genitori di bambini nella fascia di età 0-6 anni, per verificare quale fosse l’im-

11. Lo sviluppo delle capacità tecniche necessarie alla lettura, essenziali per la decodifica di un testo, non crescono allo stesso ritmo delle capacità intellettive generali ed emotive di un bambino, ragione per cui la lettura ad alta voce risulta necessaria anche molto dopo l’acquisizione delle competenze di base per la lettura al fine di mantenere vivi l’interesse e l’attrazione per l’esperienza della lettura.

12. Se infatti il sostegno dell’immagine è, in una prima fase, essenziale per aiutare la comprensione del bambino è altresì vero che la progressiva riduzione delle stesse è una caratteristica che aiuta a sviluppare una maggiore concentrazione e la possibilità di costruire immagini che completino quanto viene letto.

portanza attribuita alla lettura dai genitori medesimi¹³. La maggioranza di coloro che hanno compilato il questionario è formata da donne (ben il 79%) e i livelli di istruzione sono alti: la laurea per il 46% e il diploma per il 39%¹⁴. Tra i rispondenti, sono quasi due terzi (il 65%) coloro che dichiarano di essere lettori, mentre un 23% dichiara di leggere saltuariamente, e soltanto un 8% ha dichiarato di non leggere affatto. Il numero di libri letti si colloca però principalmente nella fascia di 1-3 l'anno (41% dei sedicenti lettori). Una verifica tramite il test del chi quadrato ha dimostrato l'esistenza di una relazione molto forte tra genitori che si definiscono lettori e abitudine a leggere ai figli, confermando la correlazione emergente da molte altre ricerche.

Il 53% dei figli dei genitori che hanno compilato il questionario è nella fascia 0-3 anni, la percentuale restante in fascia 4-6. La maggior parte dei bambini frequenta la scuola dell'infanzia (54%). Venendo all'esperienza della lettura occorre notare, per prima cosa, come la metà dei genitori dichiara di non conoscere le attività di lettura effettuate nella scuola frequentata dai figli. Per quanto riguarda le pratiche di lettura con i figli, sono meno della metà (46%) coloro che dichiarano di leggere ai figli almeno una volta al giorno. Gli altri leggono senza regolarità, mentre il 7% dichiara di non farlo affatto. La collocazione temporale preferita è quella del pomeriggio o della sera, e la lettura si svolge in casa (88%). La scelta del libro da acquistare o leggere vede un ruolo dominante dei genitori che scelgono il libro (63% dei casi) per la fascia 0-6. Quando la possibilità di scelta viene data al bambino egli si dirige, prevalentemente, verso il noto. Il bambino sfoglia il libro e tende a scegliere ciò che riconosce. L'adulto, invece, orienta la scelta dei libri soprattutto in direzione di fiabe e favole. La stragrande maggioranza dei genitori (81%) non porta i figli in biblioteca (seppure conoscano, per mezzo dei pediatri, il progetto *Nati per leggere*) e non ne fa uso.

Nei bambini piccoli si osserva, già intorno ai due anni, l'attrazione per l'oggetto libro. L'84% dei bambini utilizza i libri autonomamente per sfogliarli oppure, con tipico comportamento imitativo, per far finta di leggere. Infine, secondo l'83% dei genitori coinvolti, l'interesse per la lettura è scarso a causa del ruolo preponderante della televisione e della scarsità di tempo di cui dispongono i genitori.

13. Occorre notare come i questionari distribuiti siano stati, in realtà, 560, ma vi sia stata nella restituzione un'elevata mortalità. Per tale mortalità una delle cause possibili è quella relativa all'autopercezione di sé come inadeguati a rispondere a domande riguardanti la lettura, o per un livello culturale complessivo basso o per scarsa propensione e abitudine alla lettura stessa. La fascia di età dei genitori considerati si concentra (61%) nella forbice compresa tra i trenta e i quarant'anni.

14. La notevole sproporzione rispetto alla media dei titoli di studio della medesima fascia di età nel territorio pare confermare l'ipotesi fatta nella nota precedente circa coloro che non hanno risposto.

Un'indagine sui bambini di 6-10 anni

Un'ulteriore indagine relativa ai bambini della fascia di età 6-10¹⁵ conferma sostanzialmente quanto riportato nel paragrafo precedente. Nella fascia da 6 a 10 anni c'è, ovviamente, una maggiore abitudine dei bambini a leggere autonomamente e una correlazione positiva si evidenzia tra i bambini che vedono leggere i propri genitori e l'abitudine alla lettura autonoma. Una differenza rilevante è costituita dalla scelta dei libri da leggere: mentre, come abbiamo visto, il 63% dei genitori dei bambini nella fascia 0-6 sceglie i libri da leggere ai propri figli, il 90% dei bambini nella fascia di età da 6 a 10 anni decide autonomamente le proprie letture. Le scelte avvengono sulla base soprattutto della "copertina" e delle "figure", mentre la percentuale minoritaria di bambini più piccoli che scelgono i testi in autonomia lo fa ricercando il "già noto", i personaggi e i colori. Entrambi i gruppi sono soliti sfogliare il libro brevemente prima di confermare la propria scelta. Tra le attività predilette dai bambini della fascia 6-10 anni c'è la lettura, che sostanzialmente raggiunge (e supera, seppur di poco) lo stesso livello di gradimento della televisione (oltre il 56% preferisce leggere a guardare la televisione). Leggere risulta la seconda attività preferita dai bambini della fascia 6-10 (per il 21,40%), con uno scarto lieve rispetto alla prima che è "giocare all'aria aperta" (per il 21,70%).

Dall'analisi delle domande aperte del questionario si ricavano altre informazioni interessanti: la maggior parte dei bambini che ha risposto al questionario considera la lettura un divertimento (*"a me piace leggere perché ogni libro che leggo mi rivela delle stupende sorprese oppure delle terribili sventure, ma divertenti"*); un modo per evadere dalla realtà attraverso l'immedesimazione con i personaggi delle varie storie (*"perché quando leggo mi sembra di essere lì e la mia fantasia si scatena e mi sento libera"*; *"perché quando leggo penso di essere il personaggio e vivere avventure"*; *"perché è come se ti trovi nella storia e mentre leggi è come se la stai vivendo"*); uno strumento di apprendimento (*"a me piace leggere perché amplia la nostra fantasia, le conoscenze e il nostro vocabolario"*; *"si imparano tante cose e molte parole"*; *"si impara a leggere e a avere più idee"*; *"mi piace perché mi fa sentire importante"*; *"perché scopro mondi nuovi"*).

15. Svolta nello stesso territorio, nello stesso periodo e con un campione numericamente simile attraverso la somministrazione di questionari direttamente ai bambini (sono stati coinvolti 336 bambini della fascia di età citata). Da notare che soltanto 26 bambini su 336 hanno risposto che non amano leggere, e solo 7 dichiarano di non leggere mai. 328 bambini ritengono che leggere sia importante e soltanto 8 credono che questa attività non abbia rilevanza. Oltre l'84% dichiara di apprezzare molto la lettura ad alta voce da parte degli insegnanti. Le storie di avventura risultano la lettura preferita, totalizzando il 54% delle occorrenze.

Solo una piccola parte di loro ritiene la lettura un'attività noiosa, faticosa o totalmente inutile al punto da preferire dedicarsi ad altro (“*non mi piace perché mi annoio; perché è faticoso; preferisco giocare*”). Analizzando poi i libri che i bambini hanno letto, stanno leggendo o desiderano leggere abbiamo visto che quelli di avventura e di fantasia sono, senza dubbio, i preferiti: ad esempio il famoso personaggio di Geronimo Stilton, direttore dell'Eco del Roditore e investigatore suo malgrado, o il maghetto Harry Potter, tra quelli indicati con maggiore frequenza. Una presenza significativa è anche quella di letture specifiche relative a campioni dello sport o a letture classiche (“Io, Ibra”, “Marco Simoncelli”, “Piccole Donne”), tuttavia le letture preferite, sia per i maschi che per le femmine, sono in prevalenza fiabe e romanzi di avventura. Si evidenzia anche in questo campione come coloro che hanno avuto molto frequentemente l'esperienza della lettura ad alta voce da parte dei genitori siano maggiormente propensi alla lettura individuale e le attribuiscono maggior valore.

3.4. Verso una pedagogia della lettura ad alta voce

Stabilire una relazione tra lettura individuale e lettura ad alta voce è sicuramente un'operazione complessa. Certamente il dato che emerge dalle ricerche in corso relate a LaAV (Lettura ad Alta Voce)¹⁶ è che molti lettori volontari e molti loro ascoltatori abbiano riscoperto, attraverso un singolo testo letto per gli altri o ascoltato, oppure attraverso la reiterazione di appuntamenti di lettura, il gusto della lettura individuale. Non vi è dunque soltanto l'effetto, ormai dimostrato, che la lettura ad alta voce può fare se vi si è sottoposti nel periodo dell'infanzia o comunque nell'esperienza scolastica della primaria. Leggere ad alta voce o ascoltare altre persone che leggono costituisce un vero e proprio viatico alla lettura individuale. Leggere ad alta voce e ascoltare letture è anche un modo per tessere legami, condividere emozioni, scambiarsi preferenze di lettura e consigli, confrontarsi su un racconto, una pagina, una frase particolarmente significativa. Leggere ad alta voce è una pratica di “cura” collettiva.

Tracciare linee di una pedagogia della lettura ad alta voce risulta complesso; in questa sede, in attesa dei risultati definitivi delle ricerche in corso, si proveranno a fornire alcune prime indicazioni. La lettura ad alta voce può essere considerata, oltre che un modo per vivere un'esperienza di fruizione bella ed emozionante, un'attività di sostegno rispetto alla lettura individuale o una

16. Si vedano al proposito le note 12 e 22.

pratica di cura per i soggetti che ascoltano (e per quelli che leggono). Come anticipato, e contrariamente a quanto credono in molti, la lettura ad alta voce aumenta e non ritarda o diminuisce la volontà di leggere autonomamente. I dati raccolti a oggi ci fanno ipotizzare, con ragionevole grado di certezza, che questo effetto si produca anche negli adulti di qualsiasi fascia di età e non solo nei bambini. L'apprendimento della lettura è, comunque, un periodo in cui la lettura ad alta voce è una vera e propria necessità: nella fase iniziale, infatti, chi sta imparando a leggere è un lettore "fragile". Leggere compitando parola per parola è complesso e difficilmente consente di tenere in mano il filo di senso di ciò che si sta leggendo. La fatica che richiede la comprensione di un testo rende proibitiva l'immedesimazione e il coinvolgimento emotivo nella lettura. Quando si superano le resistenze causate dalle difficoltà tecniche la lettura può realmente diventare un piacere prima inattuabile. Persino da adulti e con buone abilità di lettura accade di scontrarsi con testi complessi e ritrovarci, improvvisamente, insicuri di fronte a testi che non appartengono al nostro milieu culturale, i cui pre-requisiti non fanno parte della nostra formazione, o sono scritti in un linguaggio così complesso da essere difficilmente intellegibile. Leggere e rileggere, tornare più volte sopra lo stesso passo diventano allora un'esperienza che ci ricorda, metaforicamente, l'apprendistato del lettore e le prime fatiche che esso deve superare. Un po' come per provare piacere nella corsa occorre prima avere "fiato", così la lettura richiede di aver sviluppato abilità che permettano un accesso non faticoso, non "zoppicante" alla lettura. La lettura ad alta voce, in questo caso, costituisce un supporto motivazionale importante per superare sia le difficoltà iniziali sia quelle che si possono incontrare successivamente. Non vi è infatti motivazione migliore di quella di credere che leggere sia, effettivamente, un piacere per attivare volentieri le nostre risorse. La lettura ad alta voce, eliminando la difficoltà di concentrarsi sul testo scritto, costituisce per i bambini (anche nella fascia pre-adolescenziale), per i ragazzi, e anche per la stragrande maggioranza degli adulti, la possibilità di accedere a storie di adeguato livello emotivo e intellettuale senza difficoltà (e dunque motiva a superare le proprie resistenze rispetto alla lettura individuale). Un lettore competente aiuta chi ascolta a dare significato alle parole e alle storie che risulterebbero complesse, per quel particolare ascoltatore, in una lettura individuale. Un'altra forma importante di sostegno è costituita dal modello di colloquio non direttivo teso a facilitare la comprensione di un testo narrativo, come proposto da Lucia Lumbelli (Lumbelli, 2009; Batini, 2013), e che dovrebbe essere conosciuto da ogni insegnante di qualsiasi ordine e grado per intervenire efficacemente sulle abilità di base di lettura, fruizione, comprensione dei significati immediati e di quelli meno

evidenti di un testo. La lettura ad alta voce sarebbe dunque una pratica da inserire, stabilmente, nell'educazione dei figli, nell'esperienza scolastica, nella formazione iniziale e nell'aggiornamento relativo a tutte le professioni. Lettori competenti e veloci possono invece, attraverso la lettura ad alta voce (e proprio in virtù della loro competenza), soffermarsi su componenti dei testi che proprio la loro velocità e abilità li spinge, normalmente, nelle loro esperienze di lettura autonoma e individuale, a non considerare: lo stile particolare di un autore, la possibilità di soffermarsi a "gustare" una singola frase, gli aspetti ritmico-sonori prodotti dalla lettura medesima.

Possiamo provare a rubricare alcune prime indicazioni sulle quali soffermare l'attenzione per una pedagogia della lettura ad alta voce:

- *pluralità e reiterazione*: i testi proposti devono essere di vario tipo, sia per attrarre l'attenzione di soggetti con inclinazioni e gusti diversi, sia per favorire l'ampliamento dei gusti stessi; allo stesso tempo, rileggere più volte lo stesso testo consente a molte più persone di accedere ai suoi diversi livelli di profondità e permette di sperimentare l'esperienza della polisemia e della ricchezza semantica;
- *gradualità e fiducia*: da testi più semplici e brevi in direzione di testi più lunghi e complessi potrebbe essere una "regola" generale, tuttavia non è da disdegnare, ove vi siano appuntamenti fissi di lettura, di fare eccezioni a questa regola proponendo, a volte, testi eterodossi rispetto ai gusti e ai "livelli" di fruizione di chi ci sta davanti;
- *brevità e accessibilità*: pur con la possibilità di proporre varie forme di lettura ad alta voce (dalla lettura di una sola persona alle letture dramatizzate, da letture di una poesia alla lettura integrale di un romanzo, ecc.) si consiglia sempre di iniziare da testi brevi e che non richiedano particolare complessità di comprensione¹⁷;
- *vicinanza*: risulta più semplice iniziare con testi le cui storie non risultino eccessivamente distanti (anche metaforicamente) dall'esperienza di vita quotidiana di chi ascolta, o comunque, con personaggi in cui chi ascolta possa identificarsi;
- *scelta*: i lettori ad alta voce riescono a "trasmettere" meglio i testi che conoscono e che amano, le scelte dovrebbero essere guidate sì dal proprio

17. Il tempo richiesto dalla lettura ad alta voce è un tempo maggiore, più "lento" rispetto a quello necessario alla lettura silenziosa e individuale. Ci sono ragioni fisiche: ci vuole il tempo necessario all'articolazione delle parole, avvalendosi della fonazione, oltre a quello per permettere agli occhi di scorrere per intero una pagina e fornire la giusta intonazione. La maggiore lentezza è una caratteristica importante della lettura ad alta voce, consente ai vocaboli e alle frasi di essere compresi più facilmente, di essere ricordati, di fissarsi nella mente e, da qui, di diventare immagini.

- “pubblico”, ma anche dai gusti personali del lettore e trovare, progressivamente, una ragionevole mediazione;
- *partecipazione*: gli ascoltatori possono, ed è auspicabile che accada, diventare a loro volta occasionalmente o in modo permanente dei lettori;
 - *assaggi e sperimentazioni*: non aver timore di proporre anche solo assaggi di alcuni testi, alcune storie; molto importante è non concentrarsi e fissarsi su un solo genere o una sola tipologia e, attraverso brevi estratti, consentirsi di sperimentare generi e modalità differenti;
 - *ascolto attivo reciproco*: occorre incoraggiare sia in chi ascolta che in chi legge lo sviluppo della competenza dell’ascolto attivo. L’ascolto attivo è un ascolto partecipe, che non si limita a udire, ma in qualche modo “completa” quanto viene ascoltato (si diventa, in un certo senso, parte dell’esperienza di lettura ad alta voce, quasi aggiungendo significato al testo che si sta leggendo). Questa forma particolare di ascolto permette al lettore di percepirsi realmente “accolto” in quanto sta donando agli altri – la stessa sensazione che si può provare quando si fa a qualcuno un regalo particolarmente gradito – e ne incrementa la fiducia e dunque l’efficacia di lettura; nell’ascoltatore l’ascolto attivo consente di percepire anche elementi non immediatamente accessibili come la sonorità e musicalità di un testo, lo stile di chi ha scritto ma anche quello di chi sta leggendo, e le emozioni che condivide attraverso la sua “interpretazione” della storia che sta proponendo;
 - *personalizzazione e contesto*: una storia non è mai la stessa storia. Lettore e ascoltatore fanno diventare l’esperienza della lettura un’esperienza unica. Lettori diversi, ascoltatori diversi, contesti diversi modificano la stessa storia;
 - *accettazione*: per costruire una comunità di lettori (o una comunità intorno alla lettura), specie in fase iniziale, è importante che chi si propone come lettore possa percepirsi accettato dagli altri, indipendentemente dalle competenze di lettura che possiede e dal tipo di testi che propone.

La lettura ad alta voce può costituire una pratica semplice e accessibile a molti per restituire valore, ad esempio, ai contesti dell’istruzione¹⁸, per favorire la nascita di una relazione educativa e di apprendimento, per sostenere il cambiamento delle persone, per creare legami di fiducia, per fornire sostegno, compagnia, per avviare una relazione di cura e aiuto. Tracciare una pedagogia della lettura ad alta voce è un compito che dovrà trovare risposte efficaci nei prossimi anni, sarebbe però auspicabile che essa trovasse posto al centro della

18. È nota l’esperienza francese in cui, nella scuola primaria, è esplicitamente richiesto alle maestre di leggere ad alta voce dalle cinque alle sette ore minime per settimana.

pedagogia *tout court*, costituendone l'asse portante per il prossimo decennio. Se nell'antichità la lettura ad alta voce era, probabilmente, la norma, occorre riprendere confidenza con questa pratica sociale interrotta.

Una volta conclusa la lettura di questo volume, provate a leggere per tre minuti a qualcuno che vi è caro.

Bibliografia

- Atwell N. (2007), *The reading zone. How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*, Scholastic, New York.
- Batini F. (2011a), *Storie che crescono. Le storie al nido e alla scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Batini F. (2011b), *Storie, futuro e controllo*, Napoli, Liguori.
- Batini F. (2012), *Letture e lettura ad alta voce*, in "Lifelong Lifewide Learning", n. 20 (<http://rivista.edaforum.it/numero20/index.htm>).
- Batini F. (2013), *Leggere per gli altri*, in "La ricerca", n. 2, pp. 18-21.
- Borges J. L. (1961), *L'Aleph* (1952), trad. it. Feltrinelli, Milano.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato* (1990), trad. it. Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione* (1996), trad. it. Feltrinelli, Milano.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, trad. it., Laterza, Roma-Bari.
- Bruner J. (2003), *La mente a più dimensioni* (1986), trad. it. Laterza, Roma-Bari.
- Cardarelli R. (1995), *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cardarelli R. (2004), *Storie facili, storie difficili*, Junior, Bergamo.
- Cardarelli R., Contini A. (a cura di) (2012), *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*, Junior, Bergamo.
- Clark C., Dugdale G. (2008), *The role of literacy in offending behaviour*, National literacy trust, London.
- Gariboldi A. Cardarelli R. (a cura di) (2012), *Pensare la creatività*, Junior, Bergamo.
- Giusti S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Giusti S., Batini F., Del Sarto G. (2007), *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- Lakoff G. (2009), *Pensiero politico e scienza della mente* (2008), trad. it. Bruno Mondadori, Milano.
- Levorato M.G. (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna.
- Lumbelli L., Salvadori M. (1977), *Capire le storie*, Emme, Milano.
- Lumbelli L. (1996), *Focusing on text comprehension as a problem solving task. A fostering project for culturally deprived children*, in Cornoldi C., Oakhill J. (a cura di), *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*, Erlbaum, Mahwah NJ.

- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari.
- Lumbelli L. (2012), *Condizioni cognitive per una lettura cognitivamente motivata*, in "Lifelong Lifewide Learning", n. 20 (<http://rivista.edaforum.it/numero20/index.htm>).
- Lumbelli L., Riscossa F. (2005), *From Picture to Text. Early Fostering of Reading Comprehension*, XI Conferenza Earli, Cipro.
- Mantegazza R. (1999), *Un tempo per narrare*, Emi, Bologna.
- Mantovani G. (2008), *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Mar R. A., Oatley K. (2008), *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, in "Perspectives on Psychological Science", vol. 3, n. 3, pp. 173-92.
- Ochs E., Capps L. (1996), *Narrating the self*, in "Annual Review of Anthropology", n. 25, pp.19-43.
- Ochs E., Capps L. (2001), *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*, Harvard University Press, Mass.
- Oettingen G., Gollwitzer P. M. (2002), *Self-regulation of goal pursuit. Turning hope thoughts into behavior*, in "Psychological Inquiry", n. 13, 2002, pp. 304-7.
- Oettingen G., Mayer D. (2002), *The motivating function of thinking about the future. Expectations versus fantasies*, in "Journal of Personality and Social Psychology", n. 83, 2002, pp. 1198-1212.
- Oettingen G., Pak H., Schnetter K. (2001), *Self regulation of goal setting. Turning free fantasies about the future into binding goals*, in "Journal of Personality and Social Psychology", n. 80, pp. 736-53.
- Oettingen G., Wadden T. A. (1991), *Expectation, fantasy, and weight loss. Is the impact of positive thinking always positive?*, in "Cognitive Therapy and Research", n. 15, pp. 167-75.
- Pahm L. B., Taylor S. E. (1999), *From thought to action. Effects of process versus outcome-based mental simulations on performance*, in "Personality and Social Psychology Bulletin", n. 25, pp. 250-60.
- Petit M. (2012), *A cosa serve leggere*, in "Lifelong Lifewide Learning", n. 20 (<http://rivista.edaforum.it/numero20/index.htm>).
- Petit M. (2008), *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*, Belin, Paris.
- Petit M. (2010a), *Elogio della lettura (2002)*, trad. it. Ponte Alle Grazie, Milano.
- Petit M. (2010b), *Leggere per vivere in tempi incerti*, trad. it. Pensa Multimedia, Lecce.
- Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze.
- Smorti A. (1997), *Il sé come testo*, Giunti, Firenze.
- Smorti A. (2007), *Narrazioni*, Giunti, Firenze.

4. Aprire la mente su mondi lontani e vicini: l'India, per esempio

di Giuseppe Mantovani

4.1. Narrazioni, distanze e traduzioni

Le narrazioni ci permettono di dare un senso alle esperienze che facciamo nella vita di ogni giorno e anche a esperienze che solo immaginiamo. Un senso che viene costantemente rielaborato per tenere conto delle cose nuove che capitano a noi, o intorno a noi, o dentro di noi e che è costruito in collaborazione con altre persone, reali o immaginarie (Batini, Giusti, 2009, 2010; Giusti, Batini, Del Sarto, 2007; Jedlowski, 2000, 2009). La narrazione è sempre, più o meno apertamente, un dialogo. Anche con noi stessi, perché le storie che raccontiamo agli altri le raccontiamo, nello stesso tempo, anche a noi stessi. Qualche volta le raccontiamo solo a noi stessi, almeno per un po', finché non le abbiamo capite e accettate, come accade per le vicende più disorientanti, e per quelle in cui non facciamo una bella figura. Questo capitolo vuole aggiungere una dimensione interculturale a ciò che è stato detto delle narrazioni nei capitoli precedenti.

Perché sottolineare la dimensione interculturale? Perché oggi, in un momento in cui viviamo fianco a fianco con persone provenienti da altre parti del mondo, la prossimità attiva i fantasmi razzisti che da secoli frequentano le società europee. Ora abbiamo bisogno di narrazioni che ci aprano al mondo in un modo incomparabilmente più profondo e sistematico di quanto avveniva quando la nostra conoscenza dell'India o dei Caraibi era affidata alle avventure di Sandokan. Che ci facciano conoscere i mondi morali di persone di altre "culture" in modo che esse non siano più estranee per noi ma le riconosciamo come nostro prossimo. Esistono, sul mercato librario italiano, moltissime narrazioni che ci fanno conoscere paesi e "culture" di cui sapevamo pochissimo – come l'India, il Pakistan, la Nigeria – o che conoscevamo solo dal "nostro" ristretto e non disinteressato punto di vista, come la parte di Africa – la Libia, l'Etiopia e la Somalia – in cui si consumò la disgraziata esperienza coloniale italiana. A queste fonti possiamo attingere.

Sono racconti sempre in qualche misura *interni* agli "altri" mondi che raccontano, nel senso che il narratore appartiene in tutto o in parte a questi mondi, ma nello stesso tempo *esterni* a essi. Sono traduzioni, ponti gettati su

abissi che un momento sembrano incolmabili e un momento dopo sembrano scomparire, rendendo l’"altro" vicino a noi. Nel leggere racconti di "altri" mondi può, anzi deve, succedere che il lettore sperimenti nello stesso tempo la prossimità e la distanza (Mantovani, 2004, 2005, 2012). Se l’"altro" fosse solo lontano sarebbe relegato nella bolla di estraneità che gli stereotipi costruiscono, se fosse solo vicino perderebbe la differenza che lo rende prezioso. In questo capitolo ci riferiamo all’India, ma è tutto il mondo che si racconta in opere spesso bellissime. Nelle narrazioni che seguono gli stereotipi sono costantemente de-costruiti: incontriamo musulmani che non sono fondamentalisti ma sincretisti, indiani che non sono indù ma parsi oppure cristiani, intoccabili che escono dalla gabbia della loro casta ma vi vengono ricacciati dalle leggi di "emergenza" di Indira Gandhi.

Invece degli stereotipi, in questi racconti incontriamo la storia. Le storie delle persone, delle famiglie, delle comunità locali sono innestate sul grande albero della Storia con la S maiuscola. Storia recente, come quella della conquista dell’indipendenza nel 1947 e del suo doloroso corollario, la *partition*, la sanguinosa divisione del subcontinente in due stati nemici, India e Pakistan, e poi il dilagare della corruzione sotto Nehru, le orribili leggi di emergenza di Indira Gandhi, le guerre con il Pakistan. Anche la storia di ieri è importante, le lotte per l’indipendenza; le guerre mondiali; le diaspore che portarono gli indiani da Mauritius alla Birmania, dal Kenya ai Caraibi al servizio dell’impero inglese; la grande rivolta del 1857 contro gli inglesi, che gli inglesi chiamano *mutiny*, ammutinamento, e gli indiani considerano la loro prima guerra per l’indipendenza, in cui indù e musulmani combatterono fianco a fianco. La storia attraversa come un fiume queste narrazioni.

4.2. Delhi. Residenti inglesi affascinati dall’India

William Dalrymple (2005, 2007, 2011), scozzese trapiantato per la maggior parte dell’anno a Delhi, è autore di due dei libri sull’India più belli che io conosca: *I moghul bianchi* del 2002 e *L’ultimo moghul* del 2006 (in italiano il titolo è cambiato in *L’assedio di Delhi, 1857*). Narrazioni splendide che sono allo stesso tempo ottimi lavori di storia. Nel primo Dalrymple illustra le fasi iniziali del dominio inglese in India mostrando come la poesia, la musica, i cibi, le feste e le donne affascinassero gli inglesi della Compagnia delle Indie. *I moghul bianchi* racconta l’amore tra il residente inglese di Hyderabad, James Kirkpatrick, e la quindicenne Khair un-Nissa, di nobile famiglia musulmana. La ragazza riuscì a sposare lo straniero con l’appoggio delle donne di casa, la

mamma e la nonna, contro la volontà della componente maschile della famiglia. Le nozze dovettero essere tenute nascoste al governatore generale perché la Compagnia, a partire dai primi decenni dell'Ottocento, iniziò a scoraggiare i matrimoni misti, in precedenza ben visti. Nel giro di pochi anni divennero impossibili spettacoli come quello di sir David Ochterlony, residente inglese di Delhi, che la sera accompagnava le sue tredici mogli, ciascuna sul proprio elefante riccamente bardato, nella passeggiata intorno alle mura del Forte Rosso.

Dalrymple racconta anche storie di tolleranza (l'espressione è del tutto inadeguata) nell'India di oggi. In *Nove vite*, del 2009, narra la sua visita a un santuario sufi del Sindh, un'area del Pakistan, durante la festa del *dhammal*, che incorpora in un contesto islamico elementi di un antico rito indù. Il nome stesso della festa deriva dal tamburo *damaru* con cui Shiva fa rinascere il mondo dopo averlo distrutto con la sua danza. Il sufismo, un filone importante della comunità musulmana indiana, crede che "tutti gli dei sono uno solo". Nelle feste sufi, oltre alla venerazione dei santi, trovano posto la musica, la danza, la trance, le donne. "Il *dhammal* è noto per la sua capacità di curare e nel Sindh – come dappertutto nell'islam sufico – si crede che una malattia che sembra essere fisica, ma che in realtà ha le sue radici in un'afflizione dello spirito, possa essere curata dalla musica e dai tamburi sufici. Si spera che mandando le donne in trance le loro ansie e preoccupazioni verranno calmate e, alla fine, curate [...]. La maggior parte delle donne si era riunita in piccoli gruppi, ciascuno dei quali circondava una donna in trance. Mentre le loro madri e sorelle le sostenevano, le donne possedute sedevano a gambe incrociate con la parte superiore del corpo che ondeggiava e si agitava e gli occhi riversi. I lunghi capelli si aprivano a ventaglio mentre roteavano selvaggiamente la testa al ritmo dei tamburi".

4.3. Calcutta. L'imperialismo inglese e la diaspora indiana

Amitav Ghosh ha fatto il percorso inverso di Dalrymple andando da est a ovest – dal Bengala a Oxford, poi a New York – per tornare infine in India, dove ora risiede. Un bengalese non è semplicemente un indiano, è qualcosa di più e di meno: gli abitanti del Bangla Desh sono bengalesi ma non indiani. Ghosh nasce in India, a Calcutta, la capitale del Bengala, e cresce nel Bengala orientale, ora Bangla Desh, che fu assegnato nel 1947 al Pakistan da cui si staccò nel 1971. Si laurea a Nuova Delhi, poi vince una borsa di studio per frequentare a Oxford un dottorato in antropologia sociale che lo porta in Egitto, a studiare le relazioni che nel medio evo hanno collegato l'Egitto e l'India.

Il palazzo degli specchi (2000) si apre con l'ingresso dell'esercito inglese nella capitale della Birmania Mandalay, nel 1885, e si chiude con l'indipendenza dell'India nel 1947. I funzionari della dogana birmana avevano multato una ditta inglese per aver aggirato le leggi doganali. La ditta si era rifiutata di pagare e il governatore britannico di Rangoon aveva indirizzato al re un ultimatum. "Uno dei ministri anziani del re, il Kinwun Mingyi, aveva suggerito di accettare l'accordo; così gli inglesi avrebbero permesso alla famiglia reale di restare nel palazzo di Mandalay, a condizioni simili a quelle imposte ai principi indiani – ovvero come maiali, allevati e ingrassati dai loro padroni, alloggiati in porcili abbelliti con qualche fronzolo. I re di Birmania non erano principi, aveva detto la regina al Kinwun Mingyi; erano re, sovrani che avevano sconfitto l'imperatore della Cina, conquistato la Thailandia, l'Assam, Manipur". La volontà della regina prevalse; il re respinse l'ultimatum. Il prezzo fu alto: la Birmania fu annessa al dominio inglese in India.

La guerra durò quattordici giorni: le guarnigioni birmane a difesa dei forti sul fiume Irrawaddy non poterono resistere ad un esercito di diecimila uomini, composto per due terzi di *sepoys*, i soldati indiani temprati dalle battaglie combattute per gli inglesi in tutto il mondo, armati di modernissimi fucili a retrocarica e di mitragliatrici a ripetizione, appoggiati da un'artiglieria capace di polverizzare le mura di pietra dei forti birmani. La disfatta birmana, il saccheggio del palazzo degli specchi e la deportazione del re e della sua famiglia sono lo sfondo su cui si incontrano i protagonisti del romanzo, Rajkumar, un ragazzo indiano di dodici anni, e Dolly, un'ancella di dieci anni che segue la famiglia reale nel suo esilio in India. Molti altri personaggi – tra cui gli elefanti che lavorano nelle squadre che tagliano gli alberi di tek nella giungla – popolano la narrazione che ha come scenario l'India, la Birmania, Singapore e la Malesia delle piantagioni di gomma.

La diaspora indiana è al centro anche dell'"opera della vita" di Ghosh, la trilogia dedicata all'Ibis, una goletta a due alberi che trasporta da Calcutta a Mauritius i deportati e i lavoratori forzati. Nel primo volume della trilogia, *Mare di papaveri* (2008), ambientato nel 1838, incontriamo Deeti, giovane vedova indù costretta a fuggire dal suo villaggio, e il gigantesco Kalua, suo compagno; l'americano Zachary, figlio di una schiava affrancata, diventato secondo ufficiale della Ibis; Paulette, una ragazza francese di Calcutta orfana del padre botanico; e infine Zeel, un raja filoinglese ingiustamente condannato alla deportazione per debiti. I personaggi inglesi, tra cui spicca il mercante Burnham, sono invariabilmente odiosi; Dalrymple, pur elogiando il romanzo, nota che non tutti gli inglesi erano malvagi. Il vero protagonista del romanzo è l'oppio.

La materia prima, i papaveri da oppio, vengono coltivati, per volontà degli inglesi, sui fertili terreni che in precedenza producevano cibo per uomini e animali, con il risultato di gigantesche carestie. Ghosh descrive le condizioni disumane di lavoro nelle fabbriche in cui i papaveri vengono lavorati per produrre l'oppio che la Compagnia delle Indie e i mercanti inglesi venderanno a tonnellate in Cina. Il commercio dell'oppio con la Cina è il tema del secondo romanzo, *Il fiume dell'oppio* (2011), ambientato nel settembre del 1838, in cui si colgono le prime avvisaglie delle guerre dell'oppio che di lì a pochi anni opporranno la potenza navale inglese all'impero cinese. Nel porto di Canton, da cui l'oppio entra in Cina, i mercanti si scontrano con i mandarini cinesi che cercano di far rispettare i divieti imperiali contro la droga. Ma la flotta inglese attacca la Cina in difesa della libertà di commercio e l'oppio continuerà a essere venduto. In questo secondo romanzo Ghosh presenta personaggi che sono ancora più "multietnici" di quelli dei romanzi precedenti.

4.4. Mumbai. Gli orrori delle leggi di emergenza

“Bisogna mantenere un delicato equilibrio tra speranza e disperazione. Sì, alla fine, è tutta una questione di equilibrio”. Queste parole sintetizzano l'amara filosofia del più famoso e premiato romanzo di Rohinton Mistry (2002a), *Un perfetto equilibrio*, del 1995, vincitore del Commonwealth Writers Prize (il titolo del volume in italiano non coglie in pieno il senso del titolo originale, *A fine balance*, “un fragile equilibrio” tra speranza e disperazione da mantenere per non precipitare nello sconforto di fronte all'ingiustizia e alla crudeltà trionfanti nella vita di ogni giorno). Il romanzo scatenò polemiche in India per le sue aperte prese di posizione contro le politiche xenofobe dei partiti della destra indù, che proprio negli anni in cui il romanzo veniva pubblicato assumevano il controllo di Mumbai, la città in cui Mistry era nato e in cui aveva vissuto prima di trasferirsi in Canada.

In questa come nelle altre sue opere – tra cui ricordiamo *Un lungo viaggio* e *Affari di famiglia* – Mistry (2002b, 2003) ci fa conoscere l'influente minoranza parsi, gli zoroastriani, arrivati in India dalla Persia nell'ottavo secolo per sfuggire al dominio musulmano. Il romanzo racconta le storie intrecciate di quattro personaggi: due intoccabili, Ishvar e suo nipote Om, una giovane donna parsi, Dina Dalal, e uno studente universitario indù, Maneck, negli anni dell'“emergenza”, tra il 1975 e il 1977, in cui Indira Gandhi (figlia del precedente primo ministro Nehru, nessun legame di parentela con Gandhi) imbavagliò la stampa, arrestò i capi dell'opposizione, e sospese i diritti costi-

tuzionali per difendere il paese dalla inesistente minaccia costituita dall'opposizione e dal nemico di sempre, il Pakistan. L'emergenza finì con l'arresto della Gandhi, la sua condanna e le sue scuse. In seguito la Gandhi riuscì a ritornare al potere e venne assassinata dalla sua scorta sikh.

Ishvar e Om arrivano a Mumbai fuggendo dal villaggio in cui le loro famiglie di intoccabili sono state massacrate per punirle del loro successo economico. I due vogliono diventare sarti e cercano un posto in cui dormire, e un lavoro. Finiscono nell'appartamento di Dina, che però non li può ospitare apertamente perché è un'inquilina, e il padrone dell'appartamento può cacciarla se scopre che subaffitta (sulla complessa questione degli affitti e sulla drammatica storia recente di Mumbai si veda Metha, 2006). Dina accoglie, sempre di nascosto, anche Maneck, ospite pagante, figlio di un'amica, venuto in città da una piccola località di montagna per studiare. Attraverso Maneck e i suoi amici le lotte studentesche contro l'emergenza fanno il loro ingresso nel romanzo. Dina è una giovane donna fiera, figlia di un medico morto combattendo un'epidemia in una zona sperduta del paese, che avrebbe voluto studiare medicina. La scomparsa del padre l'ha invece lasciata sotto la custodia del fratello, uomo d'affari, che la spinge a una carriera di moglie e di madre e a questo scopo le presenta in continuazione suoi ricchi amici, che Dina respinge per sposare, infine, un uomo di modesta condizione che però le piace. La questione dei matrimoni combinati ha un notevole rilievo nel romanzo, come anche la condizione della donna *single*. Dina infatti rimane presto vedova a causa di un incidente stradale ed è costretta a inventarsi un'attività: farà lavorare clandestinamente i due sarti-paria.

I due sarti, a causa delle leggi di emergenza, vengono catturati in una retata di homeless e deportati in un campo di lavoro forzato. Nusswan, il fratello di Dina, approva i programmi di "risanamento" delle città promossi durante l'"emergenza": "tutti quegli orribili *bustee* [slums] e quei luridi *jodhpatti* [quartieri tradizionali] vengono rasi al suolo. [...] Grazie alla visione grandiosa della nostra amata leader [Indira] e al suo programma di risanamento la nostra città presto tornerà ai suoi antichi splendori. [...] Abbiamo bisogno di persone operose e istruite, non di milioni di nullafacenti e ignoranti. E ci serve anche una drastica pianificazione familiare. [...] Raccontano che nei villaggi la gente viene trascinata fuori dalle capanne e costretta alla sterilizzazione. Sono menzogne. Ma anche se fosse vero, che male ci sarebbe con la sovrappopolazione che abbiamo?"

Quando Ishvar e Om, liberati dal campo di lavoro, tornano al villaggio per cercare una moglie per Om, il proprietario terriero che ha sterminato la loro famiglia e ora dirige l'unità di pianificazione familiare li fa catturare

dalla polizia: Om viene sterilizzato e, a causa delle cattive condizioni igieniche in cui opera l'unità di sterilizzazione, rimane mutilato irrimediabilmente. Quando vengono a conoscenza delle sventure abbattutesi sui loro amici sarti, Dina e Maneck vedono scossa la loro precedente fiducia in divinità benevole. “Adesso – dice Maneck – preferisco pensare che Dio è un gigante che cuce una coperta *patchwork* con un'infinita varietà di disegni. Ma la coperta è diventata così grande e confusa che non si capisce più nulla, i quadrati, i rombi e i triangoli non si incastrano più, ormai tutto è privo di senso e Lui ha cessato di interessarsene”.

4.5. Ayemenem (Kerala). Una guerra che fa prigionieri i sogni

Il dio delle piccole cose, romanzo di esordio di Arundhati Roy (1997), del 1997, vinse il Booker Prize, il più prestigioso premio letterario inglese. Il romanzo è scritto in un linguaggio in cui si mescolano espressioni *malayalam* (la lingua del Kerala) con l'inglese infantile dei narratori, due gemelli, Estha e Rahel, che raccontano eventi avvenuti nel 1969, quando essi avevano sette anni. I racconti di Dalrymple ci avevano portato al nord, a Delhi e nel Sindh; quelli di Ghosh ad est, nel Bengala e sugli oceani; quelli di Mistry ad ovest, a Mumbai; ora con Roy scendiamo al sud, nel Kerala, lo stato che ospita una significativa minoranza cristiana (anzi due, dato che la chiesa siriano-ortodossa è in contrasto con la chiesa cattolica). Il Kerala è l'unico stato del subcontinente che dall'indipendenza ad oggi ha sempre avuto governi marxisti, ed è anche quello che vanta la più alta alfabetizzazione (oltre il 90%) di uomini e donne.

Arundhati Roy è nata a Aymanam, nel Kerala, in una famiglia siriano-ortodossa. Sua mamma è un'attivista nel movimento per i diritti delle donne. Si è laureata a Delhi in architettura e ha frequentato una scuola di restauro a Firenze. Grazie allo straordinario successo de *Il dio delle piccole cose* è diventata una star letteraria, l'unica che sia rimasta in India invece di trasferirsi all'estero accettando gli inviti delle università americane ed inglesi a tenere corsi di *creative writing*. Roy ha preferito mettere la sua notorietà al servizio di battaglie per i diritti civili e contro la globalizzazione (2012). Ha combattuto contro il programma di costruzione di dighe promosso dal governo indiano, che comporta costi ecologici ed umani altissimi: la costruzione della più grande di esse, quella sul fiume Narmada, comporta lo spostamento di oltre mezzo milione di abitanti dei villaggi. Arundhati Roy ha preso posizioni critiche anche sul programma di armamento nucleare dell'India, sulla guerra in Afghanistan e sulla politica di Israele verso i palestinesi.

Il romanzo è centrato sul sistema delle caste: Velutha – un *Paravan*, un *dalit*, un intoccabile – ama una donna di casta elevata, Ammu, madre di Estha e Rahel, e per questo viene ucciso. Rahel spiega cosa significhi essere un intoccabile: “Mammachi (la nonna) diceva che si ricordava di un tempo, quando era ragazza, in cui si pretendeva che i Paravan camminassero all’indietro con uno scopino, spazzando le proprie impronte così che i bramini e i cristiano-ortodossi non si contaminassero passando accidentalmente su un’impronta di Paravan. Ai tempi di Mammachi i Paravan non potevano camminare sulle strade pubbliche, non potevano coprirsi la parte superiore del corpo, non potevano portare l’ombrello. Dovevano mettersi le mani davanti alla bocca quando parlavano, perché il loro fiato non contaminasse coloro cui si rivolgevano. Quando gli Inglesi arrivarono nel Malabar un certo numero di Paravan [...] si convertì al cristianesimo e si unì alla chiesa anglicana per sfuggire al flagello dell’Intoccabilità. [...] Non gli ci volle molto per capire che erano caduti dalla padella nella brace. Furono costretti a frequentare chiese separate, con riti separati e preti separati. Come favore speciale ebbero perfino un loro vescovo paria.”

Un altro tema portante del romanzo è costituito dalla riflessione sull’esperienza coloniale: “Chacko (lo zio) disse ai gemelli che, sebbene odiasse ammetterlo, tutti loro erano Anglofili. Erano una *famiglia* di Anglofili. Rivolti nella direzione sbagliata, intrappolati fuori dalla loro storia e incapaci di ricalcare i propri passi perché le impronte erano state spazzate via. Spiegò loro che la Storia era come una grande casa di notte. Con tutte le luci accese e gli antenati dentro che sussurrano. ‘Per capire la storia’ – disse Chacko – dobbiamo entrare e ascoltare quello che dicono. E leggere i libri e osservare i quadri sulle pareti. E annusare gli odori’. [...] ‘Ma noi non possiamo entrarci’ – spiegò Chacko – perché siamo stati chiusi fuori. E quando guardiamo dentro attraverso le finestre vediamo solo ombre. E quando cerchiamo di sentire qualcosa sentiamo solo bisbigli. E non riusciamo a decifrarli, quei bisbigli, perché le nostre menti sono invase da una guerra. [...] Una guerra che fa prigionieri i sogni [...] una guerra che ci ha costretto ad ammirare i nostri conquistatori e a disprezzare noi stessi”.

4.6. Costruire “la casa della storia”

La guerra che fa prigionieri i sogni è tuttora in corso non solo in Kerala ma anche da noi, che ascoltiamo nei nostri telegiornali le news che il Dipartimento di Stato americano vuole che siano diffuse, che si tratti dell’Iran o della striscia di Gaza. Per sentire qualcosa di più dei bisbigli, per “capire la storia” come dice

Chacko, dobbiamo capire noi stessi e gli “altri” nello stesso tempo. Possiamo incominciare leggendo romanzi che raccontano storie dell’India, della Nigeria, del Perù. Possiamo proseguire coinvolgendo in questo cammino la scuola – sì, la scuola che per tanti anni è stata trattata con fastidio dai politici ansiosi di comparire tutte le sere nei *talk show* più beceri del pianeta. Non è impossibile. Possiamo incominciare a leggere narrazioni di paesi lontani che non siano zeppe di stereotipi denigratori o pretesti per evasioni in scenari esotici.

Bibliografia

- Batini F., Giusti S. (a cura di) (2009), *Le storie siamo noi*, Liguori, Napoli.
- Batini F., Giusti S. (a cura di) (2010), *Imparare dalle narrazioni*, Unicopli, Milano.
- Baumann G. (2003), *L'enigma multiculturale*, trad. it. di U. Livini, Il Mulino, Bologna.
- Benhabib S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale. Uguaglianza e diversità nell'era globale*, trad. it. di A.R. Dicuonzo, Il Mulino, Bologna.
- Dalrymple W. (2005), *Nella terra dei Moghul bianchi. Amore, tradimento e morte nell'India coloniale*, trad. it. di F. Gola, R. Zupper e A. Zucchetti, Rizzoli, Milano.
- Dalrymple W. (2007), *L'assedio di Delhi, 1857. Lo scontro finale tra la dinastia Moghul e l'impero britannico*, trad. it. di L. Lanza e P. Vicentini, Rizzoli, Milano.
- Dalrymple W. (2011), *Nove vite*, trad. it. di S. D'Onofrio, Adelphi, Milano.
- Giusti S., Batini F., Del Sarto G. (2007), *Narrazione e invenzione*, Erikson, Trento.
- Ghosh A. (2001), *Il palazzo degli specchi*, trad. it. di A. Nadotti, Einaudi, Torino.
- Ghosh A. (2008), *Mare di papaveri*, trad. it. di A. Nadotti e N. Gobetti, Neri Pozza, Vicenza.
- Ghosh A. (2011), *Il Fiume dell'oppio*, trad. it. di A. Nadotti e N. Gobetti, Neri Pozza, Vicenza.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- Jedlowski P. (2009), *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mantovani G. (2004), *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani G. (2005), *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. Giunti, Firenze (2 ed.).
- Mantovani G. (2012), *Spezzando ogni cuore. Dal Messico di Cortez alla Roma dell'Inquisizione*, Ilmiolibro.
- Metha S. (2006), *Maximum city. Bombay città di eccessi*, tr. it. di F. Galuzzi e A. Nadotti, Einaudi, Torino.
- Mistry R. (2002a), *Un perfetto equilibrio*, trad. it. di M.C. Pasetti, Mondadori, Milano.
- Mistry R. (2002b), *Un lungo viaggio*, trad. it. di C. Vatteroni, Fazi, Roma 2002.
- Mistry R. (2003), *Questioni di famiglia*, trad. it. di M.P. Pasetti, Mondadori, Milano.
- Roy A. (1997), *Il dio delle piccole cose*, trad. it. di C. Gabutti, Guanda, Milano.
- Roy A. (2012), *In marcia con i ribelli*, trad. it. di G. Garbellini, Guanda, Milano.

5. “Perché narrando il duol si disacerba”: virtù terapeutiche della letteratura

di *Natascia Tonelli*

È il duolo, la sofferenza d'amore, quello di cui parla Francesco Petrarca nel verso che ho scelto come titolo di questo intervento: dichiarazione volta a giustificare il costante ritornare a certi temi, a certi motivi ricorrenti nella sua poesia. Nella fattispecie, per spiegare come mai dagli occhi della sua donna tragga argomento per ben tre canzoni, le canzoni degli occhi, appunto, rinnovandone ogni volta le lodi, le descrizioni e le sofferenze che gli suscitano col permanere sempre a lui così lontani. Ma *narrando*, parlandone, dunque, raccontandoli, gli occhi e i dolori, il duolo si fa meno acerbo, meno crudo, meno duro da sopportare. Questa l'accezione corretta di quel verso nel contesto da cui lo estrapolo: per fargli dire però, qui, una cosa diversa, non *a parte subiecti*, con significato attivo ('col raccontare il mio dolore, cioè facendolo fuoriuscire da me, verbalizzandolo e condividendolo, la mia pena si allevia'), ma dalla parte di chi fruisca delle narrazioni, dalla parte del ricevente. Perché è anche così, in senso inverso, non solo per l'emittente, che vale tale assioma in letteratura: 'narrando, raccontando storie a qualcuno, gli si rende meno aspro il dolore'.

5.1. Il mal d'amore

Nello specifico, è del mal d'amore, di cui la letteratura di tutti i tempi si occupa in modo costante e determinato, che in letteratura, o con la letteratura, si può trovar rimedio; ma in quella dei primi secoli l'attenzione è estremamente concreta e focalizzata anche sui rimedi, perché il mal d'amore di cui racconta era, ed è stato per molti secoli, una vera e propria malattia scientificamente descritta e analizzata in decine e decine di trattati scientifici, manuali medici e universitari, enciclopedie di studio e baedeker di viaggio... Non dunque una metafora, non un'esagerazione poetica relativa a un medioevo romantico e romanzato, bensì un problema reale, attuale e cogente per i poeti e gli scrittori che ne trattano, i quali anzi si trovano spesso all'avanguardia scientifica frequentando corsi universitari di *magistri* medici e filosofi che ne spiegano cause, sintomi e possibili cure, e dunque assumendo un ruolo militante nello sposare posizioni filosofiche più o meno ortodosse, anche in merito alla ma-

lattia d'amore: "Alcuni medici dicono che la malinconia [forma già degenerata dell'amore eccessivo e insano] pertenga al demonio: ma noi insegniamo la scienza, e non ce ne curiamo, pertenga essa o non pertenga al demonio". Così Avicenna, nel suo *Canone*, libro di testo fondamentale per i primi anni universitari di filosofia e medicina in tutta Europa: letto, cioè esposto e commentato, sia oralmente che per iscritto, dai professori di tutta Europa agli studenti di tutta Europa per alcuni secoli... E in quel libro, oltre a reperire la citata rivendicazione di uno spazio della scienza che non vuole e non deve essere limitato da ragioni d'altra natura, superstiziose o religiose, troviamo un fondamentale capitolo dedicato a una speciale tipologia d'amore, eccessivo e "oltre misura di natura", per dirlo con Cavalcanti, rubricato sotto la denominazione di *amore hereos* (o *ereos*). Questa forma degenerata della passione, e che tale diviene quando la passione non è ricambiata, colpisce l'anima e il corpo secondo processi fisiologici minuziosamente descritti da Avicenna e poi dai tanti medici e scienziati che se ne sono occupati, ed è indagata e affrontata con estrema e puntigliosa attenzione, giacché dall'abilità del medico e dalla tempestività e conformità delle cure dipende non solo la salute psicofisica, ma spesso anche la vita stessa del paziente.

La patologia, come ben si può immaginare, non era affatto peregrina, ancorché privilegiasse, anzi, per molto tempo fosse proprio esclusiva di un certo tipo di persone appartenenti al solo genere maschile: "gente di valor" (ancora con Cavalcanti), che vorrà dire anche "delitiose viventes" (così uno dei medici del Duecento, Guglielmo Corvi da Brescia), e cioè uomini particolarmente agiati, nobili, ovvero religiosi e studiosi. Insomma i "signori", grazie al tempo a disposizione e alla loro peculiare complessione meditativa e malinconica, ne erano particolarmente soggetti. Ma la sua notevole diffusione, e la percezione diffusa della sua pericolosità, sono ben dimostrate in una piccola enciclopedia medica da viaggio, il cui destinatario è in primo luogo il pellegrino, cioè il viaggiatore medievale per eccellenza che si muove per motivi religiosi, intitolata appunto *Viaticum peregrinantis*. Questo libretto da bisaccia, il cui successo e la cui capillare diffusione sono testimoniati dall'altissimo numero di manoscritti che lo tramandano, assai antichi e di piccolo formato (tasca-bile, adatto quindi a essere più comodamente contenuto e trasportato nel bagaglio da viaggio), era destinato a essere un prezioso strumento cui ricorrere per un'autodiagnosi e per la conseguente terapia d'emergenza. Il *Viaticum* dedica dunque ciascun capitolo ad altrettanti malanni, i più frequenti nei quali il viaggiatore possa imbattersi nel corso dei suoi inevitabilmente lunghi, accidentati e pericolosi percorsi lungo l'Europa dopo l'anno mille (ma il testo ha provenienza lontana, storicamente e geograficamente, e prima del 1087 viene

importato in Italia e tradotto dall'arabo da un monaco approdato da qualche zona costiera dell'Africa al monastero di Monte Cassino, Costantino Africano). Avviene così che fra il capitolo dedicato all'ubriachezza (*De ebrietate*) e quello dedicato al raffreddore (*De sternutatione*), due accidenti tutt'oggi in effetti ancora piuttosto ricorrenti, trovi posto l'allora non meno conosciuta e ben più temuta malattia d'amore (*De amore qui et ereos dicitur*).

È un affascinante capitolo di storia culturale, che affonda le sue radici nei *Problemi* pseudoaristotelici e che poi conosce tappe filosofiche e mediche arabe e in seguito latine – tappe scientifiche, letterarie e artistiche di grandissimo valore, che si evolvono in ambito umanistico e rinascimentale, presentandosi, come già era stato alle sue origini, strettamente connessa al dibattito intorno alla malinconia quale temperamento peculiare dell'uomo di genio (basti ricordare le misteriose incisioni di Dürer), e che modificano poi, per quanto riguarda lo specifico aspetto della malattia d'amore, in modo piuttosto imprevedibile, il loro 'bacino di degenza': è il genere dei malati che vira radicalmente, dai giovin signori tendenzialmente oziosi alle giovani donne potenzialmente isteriche...

Il paragrafo minimo di questa storia sotto il quale si iscrivono le pagine che seguono, dedicate in particolare al *Decameron*, riguarda però un momento che mi sembra fondamentale, perché testimonia a mio parere proprio la svolta di cui s'è detto, svolta per la quale le attenzioni dei trattati e dei medici si rivolgeranno progressivamente sempre più e poi soltanto a pazienti donne: ma quel che interessa particolarmente è che tutto ciò si verifica attraverso la letteratura. Letteratura che ci racconta e che garantisce del cambiamento, che lo provoca, in qualche modo, oltre che prenderne atto, e che si fa essa stessa strumento terapeutico privilegiato per le nuove ammalate di quel morbo dal nome tanto esotico e dalla pertinacia virulenta.

5.2. Le terapie

A quel che ci raccontano dunque Galeno, Avicenna, Costantino Africano, Arnaldo da Villanova e poi molti altri insigni scienziati, i sintomi, ancorché rigorosamente descritti e suddivisi fra *ex parte corporis* ed *ex parte anime*, non sempre sono facilmente riconducibili alla patologia specifica, visto che il paziente tendenzialmente non collabora col medico, anzi – e proprio in questo consiste l'aspetto più pernicioso della malattia – tace rigorosamente causa e motivi della sua sofferenza, che, anche quando venga riconosciuta, si rifiuta di combattere. La malattia nel frattempo lo rende sempre più debole, emaciato,

con tratti somatici caratteristici, solitario, astenico e insonne da un lato; psicolabile, incapace di giudicare razionalmente, confuso, assente dall'altro, portandolo a una deriva malinconica (diremmo oggi una forma neurodepressiva grave) e quindi quasi inevitabilmente a morte.

Un elemento certo che la causa di questi *signa* sia riconducibile all'amore è costituito dalla frequenza del battito cardiaco, alta e disordinata, affatto precipitosa allorché la donna che ha scatenato la passione sia nelle vicinanze. È grazie all'auscultazione del polso che Galeno infatti riuscì a salvare un giovane uomo: tutta la tradizione medica, di trattato in trattato, tramanda l'episodio di come Galeno, trovandosi al capezzale di colui che già era ritenuto essere prossimo a morte, e tenendogli il polso fra le mani, si accorse che al passare di una certa giovane nella stanza il battito del paziente si alterava, per tornare a normalità quando questa fosse poi assente. Galeno ebbe a quel punto buon gioco nel far confessare al giovane di spasimare d'amore... Dalla scienza alla letteratura (ma a volte non è del tutto perspicua la direzione dell'influsso), l'episodio è più e più volte rimodulato, fino ad approdare alla versione che ne dà Boccaccio nel *Decameron* – momento saliente di una sua complessa e assai articolata e lunga novella, l'ottava della seconda giornata, che racconta le peripezie del Conte di Anguersa e della sua famiglia, nella fattispecie di come venne salvato l'ormai languente figlio della “gentil donna in Londra” che aveva ospitato la figlioletta del Conte, Violante, nascosta sotto lo pseudonimo di Giannetta:

Laonde avvenne che per soverchio di noia egli infermò, e gravemente; alla cura del quale essendo più medici richiesti e avendo un segno e altro guardato di lui e non potendo la sua infermità tanto conoscere, tutti comunemente si disperavano della sua salute. Di che il padre e la madre del giovane portavano sì gran dolore e malinconia, che maggiore non si saria potuta portare: e più volte con pietosi prieghi il domandavano della cagione del suo male, a' quali o sospiri per risposta dava o che tutto si sentia consumare.

Avvenne un giorno che, sedendosi appresso di lui un medico assai giovane ma in iscienza profondo molto e lui per lo braccio tenendo in quella parte dove essi cercano il polso, la Giannetta, la quale, per rispetto della madre di lui, lui sollecitamente serviva, per alcuna cagione entrò nella camera nella quale il giovane giacea. La quale come il giovane vide, senza alcuna parola o atto fare, senti con più forza nel cuore l'amoroso ardore, per che il polso più forte cominciò a battergli che l'usato: il che il medico senti incontanente e maravigliosi, e stette cheto per vedere quanto questo battimento dovesse durare. Come la Giannetta uscì della camera, e il battimento ristette: perché parte parve al medico avere della cagione della infermità del giovane; e stato alquanto, quasi d'alcuna cosa volesse la Giannetta adomandare, sempre tenendo per lo braccio lo 'nfermo, la si fé chiamare, al quale ella venne incontanente: né prima nella camera entrò che 'l battimento del polso ritornò al giovane e, lei partita, cessò.

Laonde, parendo al medico avere assai piena certezza...

Ma una volta riconosciuta la malattia, e poi individuata l'origine di questa, quali le cure più efficaci? Dall'Islam alla cristianità, da Galeno ad Arnaldo da Villanova ai maestri bolognesi, dai medici reali a quelli letterari, esiste una 'cura regina': la congiunzione fisica con donna. Se possibile con la donna oggetto dell'insana passione; nel caso questo non sia possibile, con molte e varie giovani donne, usate (è proprio il caso di dirlo) a sollievo del giovin signore grazie e in virtù del dogma della scienza. Per la verità, questa seconda versione della cura tende ad essere meno crudamente presa in considerazione in ambito occidentale e cristiano: non per questo i contenuti dei trattati si fanno meno misogini. Si prenda il caso del medico Bernardo di Gordon, il cui *Opus Lilium Medicine* conobbe uno straordinario successo nei primi decenni del Trecento. Visto che nel malato di *amor ereos* conseguentemente a precise ragioni fisiologiche il "giudizio è corrotto" (travede, insomma, prende lucciole per lanterne, non discerne più...), è bene riportarlo a ragione usando tutti gli argomenti possibili; e quando i medici abbiano esaurito i loro, e di 'razionali' più non ne abbiano, devono ricorrere all'aiuto deplorato delle *vetule* per una raccapricciante messa in scena (un sordido spogliarello che prevede l'ostentazione di panni menstruali, alla fine del quale la vecchia strega gridi "talis est amica tua, talis"), nella quale già il solo aspetto dell'interprete contribuisca alla massima riuscita della cura:

Finaliter autem cum aliud consilium non habemus, imploremus auxilium et consilium veltularum... Quaeratur igitur vetula turpissima in aspectu cum magnis dentibus, et barba, et cum turpi et vili habitu...

Non resta insensibile a tali sollecitazioni comiche e grottesche la letteratura. Guido Cavalcanti, cui si deve la massima e più alta e virtuosistica espressione poetica degli aspetti filosofici e medici della malattia dell'amore con la Canzone per antonomasia detta 'd'Amore', *Donna me prega perch'io voglio dire*, scientificamente fondata sulle ricerche esposte nel *De amore hereos* da Arnaldo da Villanova (il più gran luminaire d'Europa al suo tempo, archiatra di Bonifacio VIII), recepisce in un sonetto giocoso anche quest'aspetto della cura; e la poesia si fa essa stessa cura al mal d'amore:

Guata Manetto, quella scignnutuzza,
e pon' ben mente com'è divisata
e com'è drittamente sfigurata
e quel che pare quand'ella s'agruzza!
Or, s'ella fosse vestita d'un'uzza
Con cappellin' e di vel soggolata
Ed apparisse di die accompagnata

D'alcuna bella donna gentiluzza,
 tu non avresti *niquità* sì forte
 né saresti *angoscioso* sì *d'amore*
 né sì involto di *malinconia*,
 che tu non fossi a rischio de la morte
 di tanto rider che farebbe 'l core:
 o tu morresti, o fuggiresti via.

L'amico Manetto si libererebbe dal dolore, dall'angoscia d'amore e dalla conseguente malinconia (è delineato senza possibili dubbi il quadro clinico descritto dai medici) al solo considerare quanto possa risultare disgustosa e ridicola l'immagine della bella donna 'gentiluzza' allo specchio della sua proiezione nella gobbetta raggrinzita: anzi, la risata liberatoria che Manetto presumibilmente si farà ricevendo la poesia dell'amico potrà farlo tornare in senno o perlomeno alleggerirgli la pena. L'invenzione linguistica, che innerva la scenetta immaginata per cura di Manetto, contribuisce in modo determinante a rendere efficace la terapia della parola poetica: l'effetto comico che travolge con tutte le donne anche la donna amata da Manetto è ottenuto soprattutto dall'espressionismo della lingua messa qui in gioco. Poesia che dunque diventa *ipso facto* terapia. E in Cavalcanti non è isolato a questo testo l'investire di virtù taumaturgica la poesia: un sonetto inviato ad un destinatario d'eccezione, a un Dante per l'occasione 'invilito' e frequentante 'gente noiosa', diviene, se letto e riletto, una sorta di formula di scongiuro contro gli spiriti negativi nei quali l'animo dell'amico è attualmente involto:

Se 'l presente sonetto spesso leggi,
 lo spirito noioso che ti caccia
 si partirà dall'anima invilita .

Ma prima di giungere a questi così rudi ed estremi, i trattati medici contemplano un'ampia gamma di provvedimenti che si possono mettere in atto per – se non guarire – perlomeno allontanare i rischi di una progressione del male che presto diverrebbe incontrovertibile. Fra gli altri, l'*elongatio a patria*: l'allontanamento dunque dalla fonte della sofferenza, e la distrazione che luoghi e compagnie lontani e diverse dovrebbero garantire. Non sempre tali rimedi sono tuttavia efficaci: documenta tragicamente il fallimento di quest'ultimo ancora Boccaccio, che nella novella di Girolamo e della Salvestra (IV 8) fa concludere con una doppia morte il vano tentativo della madre di lui di fargli dimenticare la grande passione inviandolo per lungo tempo all'estero ("Andato adunque Girolamo a Parigi fieramente innamorato, d'oggi in doman ne

verrai, vi fu due anni tenuto; donde più innamorato che mai tornatosene..."). Infatti, tornato che fu in patria, Girolamo trovò maritata la Salvestra, e nulla gli valse ricordarle "l suo amore mai per distanza non menomato", tanto che, rimanendo lei insensibile,

raccolti in un pensiero il lungo amor portatole e la presente durezza di lei e la perdita speranza, diliberò di più non vivere; e ristretti in sé gli spiriti, senza alcun motto fare, chiuse le pugna allato a lei si morì.

La tragedia si compie allorché nella donna improvvisamente si risveglia la passione che per Girolamo aveva a suo tempo nutrito, e, vedendolo morto, senza altra causa 'fisica' se non l'amore, sopra di lui si accascia e a sua volta muore. Nessuno, né parenti né amici né concittadini, si stupisce dell'accaduto: l'amore, l'amore eccessivo (Girolamo era "fieramente innamorato") non ricambiato, o che non si può realizzare, è naturale, scontato per la coscienza comune nel Medioevo, perché scientificamente dimostrato ed empiricamente verificato da tutti, che possa indurre la morte. La comunità che circonda i due giovani spontaneamente riconosce la naturalità (quasi l'ovvietà) di tale doppia morte, la cui causa è a tutti evidente e senza bisogno alcuno di spiegazione: "manifestamente per tutti si seppe la cagione della morte di ciascuno".

5.3. In soccorso e rifugio di quelle che amano

Boccaccio, evidentemente, era ben addentro a tale questione, vuoi per ragioni di cultura scientifica diffusa o sua propria, vuoi per via letteraria: le due facce della medaglia nel suo caso stanno insieme e si contemperano, visto che egli è trascrittore (e al suo lavoro si deve la conservazione del testo), l'unico trascrittore del primo approfondito commento alla Canzone d'amore di Cavalcanti. Un grande medico fiorentino, Dino del Garbo, professore a Bologna, aveva infatti analizzato il testo poetico di Cavalcanti con gli strumenti professionali della sua arte, e Boccaccio si fece copista di quella densa analisi, ben assimilando, evidentemente, ogni aspetto, *signa cause cure*, dell'amore *qui et ereos dicitur* che Dino del Garbo aveva riconosciuto e commentato nel testo poetico.

Boccaccio se ne appropriò in modo così profondo da permearne l'intero suo capolavoro, innovando al contempo radicalmente la tradizione nella quale lo iscrive. Dei rimedi d'amore infatti si parla fin dal principio assoluto del testo: dal proemio, ancor prima dunque di avviare la descrizione della

peste con tutto quel che ne consegue; l'autore, per spiegare le ragioni profonde della sua opera, parla di sé stesso come di chi, beneficiando dei consigli di un amico, poté guarire dai dolori dell'amore. La cura di cui lui aveva goduto, cura della parola, ma 'parlata', orale, cura tradizionale già raccomandata dai medici ("sono utili i buoni consigli degli amici": "Iuvat loqui cum amicis dulcissimis", secondo Guglielmo da Brescia), viene trasformata, col suo libro, in cura della parola scritta. Anche questa si trova in alcuni medici fra i plausibili rimedi del mal d'amore (in particolare, Boccaccio è vicino ai precetti di Guglielmo da Brescia, il quale suggerisce che il paziente "*narrationibus et rumoribus impediatur variis*", cioè venga involto, avviluppato, quasi frastornato al fine di distrarlo, da chiacchiere e *racconti*), ancorché, come abbiamo visto, non sia dei più usati e sia di qualità intellettuale, di livello quindi certamente ben diverso e qualificato rispetto ai più crudi e di consenso esteso fra i trattati, meramente fisici o brutalmente psicologici.

In cosa consiste allora la novità radicale della sua posizione? Dapprincipio, nel proemio, in modo assolutamente coerente con i dettami medici, analizza le cure possibili per gli innamorati sofferenti:

Essi [li innamorati uomini], se alcuna *malinconia* o gravezza di pensieri gli affligge, *hanno molti modi da alleggiare o da passar quello*, per ciò che a loro, volendo essi, non manca *l'andare a torno, udire e veder molte cose, uccellare, cacciare, pescare, cavalcare, giocare o mercatare*: de' quali modi ciascuno ha forza di trarre, o in tutto o in parte, l'animo a sé e dal noioso pensiero rimuoverlo almeno per alcuno spazio di tempo, appresso il quale, con un modo o con altro, o consolazion sopravviene o diventa la noia minore.

Dove è da notare come l'elenco dei rimedi corrisponda alla lettera a quello dei trattati, che viene ricalcato (in particolare quello di Guglielmo da Brescia: "*Equitatio et exercitium sint temperata; patiens negociis et actionibus continue impediatur... Iuvat etiam secundum Avicennam venatio et species ludi, et similiter piscatio et aucupatio. Et universaliter omnes species exercitii delectabiles, et ire de una terra ad aliam multum valet*"), e nello stesso tempo, per quella commistione e reciprocità fra medicina e letteratura caratteristica di questo specifico male, anche ai *remedia* che l'esperto d'amore per eccellenza, Ovidio, aveva elencato nei suoi libri dell'*Ars amatoria*. Ma non vi corrisponde più quanto al destinatario, *la destinataria* della sua specifica, raffinatissima cura. Infatti:

Esse [le donne] dentro a' dilicati petti, temendo e vergognando, tengono l'amorose fiamme nascose, le quali quanto più di forza abbian che le palesi coloro il sanno che l'hanno provate: e oltre a ciò, ristrette da' voleri, da' piaceri, da' comandamenti de' padri,

delle madri, de' fratelli e de' mariti, il più del tempo nel piccolo circuito delle loro camere racchiuse dimorano e quasi oziose sedendosi, volendo e non volendo in una medesima ora, seco rivolgendo diversi pensieri, li quali non è possibile che sempre sieno allegri. E se per quegli *alcuna malinconia, mossa da focoso disio, sopravviene nelle lor menti, in quelle conviene che con grave noia si dimori*, se da nuovi ragionamenti non è rimossa: senza che elle sono molto men forti che gli uomini a sostenere; il che degli innamorati uomini non avviene, sì come noi possiamo apertamente vedere. [...] Adunque, acciò che in parte per me s'amendi il peccato della fortuna, la quale dove meno era di forza, sì come noi nelle delicate donne veggiamo, quivi più avara fu di sostegno, *in soccorso e rifugio di quelle che amano*, per ciò che all'altre è assai l'ago e 'l fuso e l'arcolaio, intendo di raccontare cento novelle, o favole parabole o istorie che dire le vogliamo.

È alle donne, alle donne innamorate, che si rivolge il *Decameron*, per disacerbare, *narrando*, le loro pene; donne per la prima volta, dopo Ovidio, e dunque nell'era volgare, considerate soggetto di passione, cioè degne di un'attenzione psicologica e 'medica' che le veda protagoniste. E Boccaccio sceglie per loro i rimedi più raffinati contro la malattia d'amore e la sua nefasta conseguenza, la malinconia: le *narrazioni* ("cento novelle, o favole o parabole o istorie") e le *canzoni* ("alcune *canzonette* dalle predette donne cantate al lor diletto"). Inserisce dunque nel suo testo anche quella musicoterapia e quelle *cantilene* delle quali i medici discutevano l'utilità, non giungendo a un parere concorde, e che Ovidio invece rifiutava come affatto pericolose ("Enervant animos citharae lotosque lyraeque...Carmina qui potuit tuto legisse...?").

La letteratura, nello specifico le *narrazioni*, diviene dunque il rimedio per eccellenza a quella sofferenza d'amore che, traendo alimento dalla solitudine e dalle condizioni di limitata libertà che le donne a metà Trecento vivevano, rischiava di trasformarsi rapidamente nella ben più grave patologia malinconica: le donne a cui il *Decameron* è rivolto non avrebbero certo potuto svagarsi andando *a torno, cacciando o mercatando*... epperò sono donne ormai alfabetizzate (e non solo in grado di leggere, come si vedrà), al punto da poter fruire, quali destinatarie privilegiate, di novelle, di storie e di poesie; in modo tale che la letteratura sia per loro principale risorsa terapeutica e di vita.

Se accogliamo questa lettura complessiva dell'opera, d'altra parte chiaramente esplicitata sia in apertura, come ben si vede dal passo sopra citato, sia in chiusura:

[...] le mie novelle, scritte per cacciar la malinconia delle femmine,

il *Decameron* tutto si propone come una sorta di trattato specifico contro il mal d'amore e la malinconia; viene ad appartenere di diritto al genere (fino ad allora esclusivamente – a parte il caso, diverso, di Ovidio – destinato all'altro

sesso) dei *remedia amoris*, in cui le singole novelle fungono da ‘pillole’ di distrazione e di svago quotidiano “a chi per tempo passar legge”, di modo che, distratte le “oziose” – positivamente e raffinatamente distratte – dalle narrazioni, queste non incorrano nella patologia malinconica, e la loro pena d’amore si allevii.

5.4. Artefici della propria guarigione e del proprio destino

Verso la fine dell’opera assistiamo ad un passo ulteriore compiuto da Boccaccio in materia di consapevolezza sugli usi terapeutici dell’arte narrativa, poetica e musicale: tanto più straordinario in quanto la consapevolezza è tutta femminile e immediatamente messa a frutto con sapiente uso dei tempi, dei modi e dei mezzi.

La Lisa, figlia di uno “speciale”, si salverà infatti dalla passione malinconica per il re Pietro d’Aragona (“crescendo in lei amor continuamente e una malinconia sopr’altra agiugnendosi, la bella giovane più non potendo infermò” X 7, 8) grazie all’intervento del musico Minuccio d’Arezzo, richiesto da lei stessa al padre dopo che tutti i medici avevano fallito il tentativo di curarla:

[...] Per la qual cosa avvenne che, crescendo in lei amor continuamente e una malinconia sopr’altra agiugnendosi, la bella giovane più non potendo infermò, e evidentemente di giorno in giorno come la neve al sole si consumava. Il padre di lei e la madre, dolorosi di questo accidente, con conforti continui e con medici e con medicine in ciò che si poteva l’atavano; ma niente era, per ciò che ella, sì come del suo amore disperata, aveva eletto di più non volere vivere.

Ora avvenne che, offerendole il padre di lei ogni suo piacere, le venne in pensiero, se acconciamente potesse, di volere il suo amore e il suo proponimento, prima che morisse, fare al re sentire; e per ciò un dì il pregò che egli le facesse venire Minuccio d’Arezzo. Era in que’ tempi Minuccio tenuto un finissimo cantatore e sonatore e volentieri dal re Pietro veduto, il quale Bernardo avvisò che la Lisa volesse per udirlo alquanto e sonare e cantare: per che fattogliele dire, egli, che piacevole uomo era, incontanente a lei venne e, poi che alquanto con amorevoli parole confortata l’ebbe, con una sua viuola dolcemente sonò alcuna stampita e cantò appresso alcuna canzone, le quali allo amor della giovane erano fuoco e fiamma là dove egli la credea consolare.

In un primo momento pare che le *cantilena*e abbiano sulla giovane un effetto ‘paradosso’, producendo peraltro esattamente quello che paventava Ovidio, secondo il quale musica e versi sono benzina gettata sulla fiamma della passione. Ma qualcosa interviene nella psicologia di Lisa, che le consente di dare una svolta radicale alla sua vita:

Appresso questo disse la giovane che a lui solo alquante parole voleva dire; per che partitosi ciascun altro, ella gli disse: "Minuccio, io ho eletto te per fidissimo guardatore d'un mio segreto, sperando primieramente che tu quello a niuna persona, se non a colui che io ti dirò, debbi manifestar già mai, e appresso che in quello che per te si possa tu mi debbi aiutare: così ti priego. Dei adunque sapere, Minuccio mio, che il giorno che il nostro signore re Pietro fece la gran festa della sua essaltazione, mel venne, armeggiando egli, in sì forte punto veduto, che dello amor di lui mi s'accese un fuoco nell'anima che al partito m'ha recata che tu mi vedi; e conoscendo io quanto male il mio amore a un re si convenga e non potendolo non che cacciare ma diminuire e egli essendomi oltre modo grave a comportare, ho per minor doglia eletto di voler morire; e così farò. È il vero che io fieramente n'andrei sconsolata, se prima egli nol sapesse: e non sappiendo per cui potergli questa mia disposizion fargli sentire più acconciamente che per te, a te commettere la voglio e priegoti che non rifiuti di farlo; e quando fatto l'avrai, assapere mel facci, acciò che io consolata morendo mi sviluppi da queste pene"; e questo detto piagnendo si tacque.

Lisa si rende conto all'improvviso delle potenzialità della parola, ascoltata e detta, e a sua volta racconta la propria storia. "Narrando il duol si disacerba": Lisa capisce che narrando del proprio amore può affrontare diversamente la pena e il blocco che la attanagliano; solo attraverso questo passaggio fondamentale saprà farsi artefice della propria guarigione. Minuccio metterà la sua arte al servizio "dell'altezza dello animo di costei e del suo fiero proponimento"; con l'aiuto di un poeta, Mico da Siena, mette in versi la passione della giovane, la canta al re che, ammaliato dalla canzone, vuol conoscerne fonti e ragioni. Il racconto fatto da Minuccio commuove il re; Minuccio si reca da Lisa e le narra gli effetti ottenuti presso il re dal suo intervento. Questo nuovo racconto comincia a guarire la Lisa:

Minuccio, lietissimo di portare così piacevole novella, alla giovane senza ristare con la sua viuola n'andò; e con lei sola parlando ogni cosa stata raccontò e poi la canzon cantò con la sua viuola. Di questo fu la giovane tanto lieta e tanto contenta, che evidentemente senza alcuno indugio apparver segni grandissimi della sua sanità.

La soluzione, la lieta fine della novella (con matrimonio di Lisa ad un "gentile uomo"), è raggiunta grazie ad una sorta di travaso di virtù benefica dall'uno all'altro racconto: per 'vasi comunicanti' le narrazioni collegate, di volta in volta ripetute e mediate dagli artisti della parola e della musica, ottengono risultati sorprendenti e con diretta efficacia sugli eventi della realtà.

Non credo sia un caso che la novella della Lisa si trovi a ridosso della conclusione del *Decameron*, a mostrare l'efficacia e la riuscita dell'opera tutta sia in campo 'terapeutico' sia in campo educativo-formativo. La Lisa rappresenta con esattezza, e si comporta come, una di quelle donne cui il libro è dedicato: preda di un amore impossibile, 'oziosa' e chiusa in casa, non può che deperire e rovinare nella passione malinconica che rischia di sopraffarla. A lei ven-

gono profuse le cure più ‘nobili’ – la musicoterapia per l’esattezza – le quali però nemmeno sembrano poter essere d’aiuto per il suo caso disperato. Ma la Lisa nello stesso tempo viene ad illustrare col suo esempio il tipo di donna ‘educato’ dalla letteratura e idealmente incarna la donna cresciuta e formata alla lettura del *Decameron*: resa perciò consapevole delle potenzialità di quegli strumenti, è in grado di adottarli e utilizzarli in proprio (o attraverso la mediazione di un ‘professionista’ degli stessi).

Splendidamente complesso e articolato trattato ‘terapeutico’, il *Decameron* non solo ottiene il suo dichiarato scopo, ma di conserva anche il risultato parallelo di una educazione specifica e di una formazione alla vita: non è certo un caso che le donne cui il libro è rivolto siano appellate ‘graziosissime’ proprio nel dare principio all’opera (“Quantunque volte, graziosissime donne...”); poi ‘carissime’ in quella sorta di rinnovato inizio che è l’introduzione alla quarta giornata, e appunto in apertura (“Carissime donne...”); per divenire poi ‘nobilissime’ in conclusione:

Nobilissime giovani, a consolazion delle quali io a così lunga fatica messo mi sono, io mi credo, aiutantemi la divina grazia, sì come io avviso, per li vostri pietosi prieghi non già per li miei meriti, quello compiutamente aver fornito che io nel principio della presente opera promisi sì dover fare...

La nobiltà riconosciuta alle destinatarie, e proclamata in posizione di tale rilievo come è quella conclusiva di un’opera, sarà quella d’animo e di cuore conseguita attraverso la lettura della ‘lunga fatica’: lettura che non è già di sola ‘consolazione’, ma che è anzi in grado di trasformare le lettrici di Boccaccio in attrici-autrici del proprio destino.

Bibliografia

- Ciavolella M. (1976), *La “malattia d’amore” dall’Antichità al Medioevo*, Bulzoni, Roma.
- Fenzi E. (1999), *La canzone d’amore di Guido Cavalcanti e i suoi antichi commenti*, Il melangolo, Genova.
- Gagliardi A. (1997), *Guido Cavalcanti e Dante. Una questione d’amore*, Pallano Editori, Catanzaro.
- Jacquard D., Thomasset C. (1985), *L’amour «héroïque» à travers le traité d’Arnaud de Villeneuve*, in J. Céard (a cura di), *La folie et le corps*, Presses de l’École Normale Supérieure, Gap, pp. 143-58.
- Klibansky R., Panofsky E., Saxl F. (1983), *Saturno e la melanconia*, trad. it. Einaudi, Torino.
- Lowes J. L. (1913-14), *The Lovers Maladye of Hereos*, in “Modern Philology”, XI, pp. 491-546

- Nardi B. (1949), *Filosofia dell'amore. L'averroismo del "primo amico" di Dante, Di un nuovo commento alla canzone del Cavalcanti sull'amore*, in *Dante e la cultura medievale*, Laterza, Bari, pp. 1-152.
- Nardi B. (1959), *L'amore e i medici medievali*, in *Studi in onore di Angelo Monteverdi*, II, Soc. tip. ed. modenese, Modena, pp. 517-42.
- Peri M. (1996), *Malato d'amore. La medicina dei poeti e la poesia dei medici*, Rubbettino, Messina.
- Pinto Stanziano R. (1994), *Dalla malinconia al lutto nella lirica medievale*, in Id., *Dante e le origini della cultura letteraria moderna*, Champion, Paris, pp. 7-55.
- Siraisi N. G. (1990), *Medieval and Early Renaissance Medicine*, Univ. of Chicago Press, Chicago.
- Tonelli N. (2000), *'De Guidone de Cavalcantibus physico' (con una noterella su Giacomo da Lentini ottico)*, in *Per Domenico De Robertis. Studi offerti dagli allievi fiorentini*, Becherucci I., Giusti S., Tonelli N. (a cura di), Le Lettere, Firenze, pp. 459-508.
- Tonelli N. (2004), *Fisiologia dell'amore doloroso in Cavalcanti e in Dante: fonti mediche ed enciclopediche*, in *Guido Cavalcanti laico e le origini della poesia europea*, R. Arques (a cura di), edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 63-117.
- Tonelli N. (2010), *La poesia come strumento narrativo. Un sonetto di Dante*, in *Imparare dalle narrazioni*, Batini F. e Giusti S. (a cura di), Unicopli, Milano, pp. 101-14.
- Wack M.F. (1990), *Lovesickness in the Middle Ages. The "Viaticum" and its commentaries*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

6. “Più forte di me”.

La letteratura come risorsa per la vita

una conversazione con Marielle Macé, di *Simone Giusti*

Il *Centre de recherches sur les arts et le langage* (CRAL), fondato nel 1983 da un gruppo di studiosi tra cui spiccano i nomi di Gerard Genette e Tzvetan Todorov, è un'unità mista di ricerca del *Centre national de la recherche scientifique* (CNRS) e dell'*École des hautes études en sciences sociales* (EHESS). I ricercatori di questo centro sono letterati, storici dell'arte, musicologi, filosofi, linguisti e sociologi dell'arte e della letteratura. impegnati a collaborare in prospettiva interdisciplinare allo studio delle arti, del linguaggio e dell'estetica.

Marielle Macé, direttrice aggiunta del CRAL, nel 2011 ha raccolto i risultati di alcune riflessioni sulle pratiche letterarie e le forme di vita nel saggio intitolato *Façons de lire, manières d'être*, che potremmo tradurre letteralmente “modi di leggere, maniere di essere”, dedicato all'esperienza della lettura e al concetto di stile inteso nel suo significato più ampio. Presso la sede del centro, in Boulevard Raspail, il 28 febbraio 2013 si è tenuto il colloquio che è riprodotto di seguito. La traduzione dal francese è di chi scrive.

6.1. Letteratura e vita

SIMONE GIUSTI: Ho passato anni a studiare critici che mi hanno insegnato a tenere separate le opere letterarie dai loro autori, e non mi sono accorto che in realtà stavo imparando, senza averne una reale consapevolezza, a tenere distante l'opera dai suoi lettori e da me stesso come lettore. Paradossalmente, quegli studi letterari che mi hanno consentito di praticare la lettura come attività quotidiana, mi hanno anche tenuto lontano dallo studio degli effetti della lettura sulla vita delle persone. Ho imparato soprattutto da alcuni scienziati sociali (sociologi, antropologi, psicologi, perfino neuroscienziati) e da pochissimi letterati a interessarmi al fenomeno della lettura come azione che influisce sulla vita delle persone. Il suo libro è stato il primo, per lo meno il primo che ho incontrato, e di sicuro il primo di uno studioso della mia generazione ad affrontare a viso aperto, in modo coraggioso, il rapporto tra letteratura e vita considerato dalla parte dei lettori e non da quella degli autori.

Come è nata la sua idea di scrivere un libro del genere? Riteneva, e ritiene ancora, di fare qualcosa di rivoluzionario o comunque di molto innovativo per la cultura francese ed europea?

MARIELLE MACÉ: In effetti sì, ho sentito non solo la consapevolezza, ma anche il desiderio di fare qualcosa che fosse nuovo e diverso. Avevo intenzione di dire qualcosa di estremamente semplice, ma che allo stesso tempo non era ancora emerso e che trovava un ostacolo nelle descrizioni del fenomeno della lettura fornite dagli esperti di letteratura. Ho voluto in un certo senso fare per la letteratura quello che è stato già fatto per le altre arti, per la musica e la pittura in particolare, dove l'approccio di un'antropologia delle forme e dell'esperienza è più frequente che in letteratura; e per questo sono partita dal domandarmi quale avrebbe potuto essere per la letteratura l'equivalente dell'ascolto per la musica o dell'esperienza dello sguardo per la pittura. Sapevo di potermi appoggiare a quella parte recente della teoria letteraria che aveva un orientamento generalmente pragmatico, come per esempio nei lavori di Jean-Marie Schaeffer sulla *fiction*, o che seguiva un orientamento ermeneutico, nel senso più ampio dell'ermeneutica, come accade nella riflessione di Paul Ricoeur sulla narratività dell'esistenza. Questi sono stati i miei punti di riferimento, che risultavano tuttavia parziali, rimanendo legati a una riflessione d'insieme sulla *fiction* e sul racconto; tuttavia ho ritenuto importante riuscire a trarne delle conseguenze e mostrarne la solidità, per ampliare il modo di considerare l'attività della lettura in generale, che a mio avviso va ricollocata all'interno di un'estetica del quotidiano. Il vero contesto degli studi letterari dovrebbe essere, infatti, un'estetica globale, che comprende l'estetica della musica colta, ma anche della musica popolare, l'estetica dello sguardo pitturale, ma anche di quello ordinario e quotidiano. Poi avevo bisogno di trovare delle descrizioni che risultassero più adatte e precise sull'attività della lettura, e mi sono rivolta a scrittori e saggisti, piuttosto che ad altri teorici. Ho voluto affidarmi a questo tipo di rapporto, all'esperienza estetica. Probabilmente ho davvero sentito la consapevolezza e il desiderio di una vera e propria rottura rispetto a un'analisi semiotica o narratologica della lettura che tende a farne un'attività non solo separata, ma anche autonoma e quasi esorbitante, di decifrazione. Per me si tratta invece di un'attività più molteplice ed eterogenea di come l'abbiamo finora immaginata, della quale alcuni scrittori e saggisti contemporanei hanno fornito una descrizione fenomenologicamente più corretta. Si trattava quindi di tagliare un po' i ponti momentaneamente con la semiotica e la narratologia, per andare a cercare le risorse sul fronte dell'estetica e delle teorie del quotidiano e affidandosi alla descrizione letteraria come strumento di pensiero.

s. G.: Sono venuto a contatto col suo libro per caso, durante un brevissimo viaggio a Parigi. Stavo leggendo "Le Monde" e quel giorno, doveva essere il primo di aprile del 2011, era uscita un'intervista in cui lei parlava di *Façons de lire, manières d'être*. Io stavo lavorando alle bozze del mio *Insegnare con la letteratura* ed ero molto interessato agli argomenti trattati. Il libro mi ha fatto subito pensare a Paolo Jedlowski, alle sue ricerche sulla narrazione nella vita quotidiana e al suo interesse per le mediateche domestiche, le raccolte di libri, dischi, dvd, ecc., che vengono utilizzate dalle persone per gestire le memorie familiari e per orientare la propria esistenza – non solo perché sono composte da storie, ma anche perché al loro interno gli oggetti sono disposti in un certo modo e possono essere rivisti e riorganizzati. Sono cose banali, quotidiane, che noi lettori siamo abituati a dare per scontate. Trovare degli studi su questo ha cambiato molto il mio approccio alla letteratura e alla lettura. Io provengo da una scuola vicina al *close reading*, e l'idea di aprirmi a questi approcci non ritengo mi faccia perdere il legame con le mie origini di studioso, anzi: mi dà una piacevole sensazione di liberazione.

m. m.: Spero che non ci debba essere un'opposizione di fronti tra, da una parte, un'attenzione puntuale alle forme e un approccio ermeneutico e, dall'altra, il desiderio di sostenere fino in fondo l'idea che la letteratura abbia un ruolo fondamentale nella vita e che possa cambiare le disposizioni dell'individuo. Per quanto mi riguarda c'è stato un aspetto nella ricezione di questo libro che mi ha sorpreso e un po' confuso. Ero intenzionata a insistere su certi percorsi che potremmo definire sconvolti e disorientati da incontri letterari, casi di persone messe in difficoltà da un'esperienza di lettura: Sartre messo in difficoltà dalla poesia, Proust, o meglio Marcel, messo in difficoltà da un ritmo nuovo, o Bourdieu messo in difficoltà dal suo stesso amore per la letteratura.

Certe volte il mio lavoro è stato trasformato, troppo rapidamente, in una sorta di elogio della lettura soggettiva. Ho al contrario insistito sulla differenza tra il soggettivismo e le condotte d'individuazione (che sono fatte anche di perdita, per esempio). Ero in realtà motivata a fare un elogio della lettura come risorsa, ma non tanto come risorsa per la costruzione positiva di un'individualità autonoma, originale, vittoriosa, ma come processo permanente di individuazione e di disindividuazione, di soggettivazione e di desoggettivazione. Ciò che potremmo trovare di disorientante, di disindividuante, di desoggettivante nell'incontro con una forma è esattamente ciò che avviene nel corpo a corpo a scuola, o fuori da scuola se si preferisce, con un'alterità reale. Ecco, io ritengo che questa sensazione di alterità reale mi

sia stata offerta proprio dalla scuola, costringendomi a degli incontri. Mi riferisco al momento del dettato o dell'imparare a memoria, che non sono, di fatto, altro che la costrizione momentanea di assoggettarci a una forma che è più forte di noi.

6.2. Storie, comunità e identità

s. G.: La sociologia, la psicologia e il nostro senso comune di lettori ci mostrano come la lettura di storie abbia un impatto potente sulla vita delle persone, che possono essere sconvolte da una lettura. Se questo è vero, mi domando perché dovremmo aspettarci, noi insegnanti, che la lettura di testi debba essere accolta con entusiasmo dagli alunni. L'insegnante rimane deluso, solitamente, se qualcuno rifiuta il dono di un testo, di un capolavoro della letteratura. Ma in realtà noi stiamo dando loro delle vere e proprie bombe. Per questo io insisto molto sulla necessità di creare le condizioni perché le storie vengano accettate, e parlo al proposito di comunità di pratiche narrative. Da noi in Italia si è molto discusso di concepire le classi come delle comunità ermeneutiche, ma credo che per avere una comunità ermeneutica occorran persone in grado di accettare il regalo del testo. Altrimenti non costruiremmo delle comunità ermeneutiche, ma delle comunità di persone che imparano le interpretazioni degli altri. La differenza tra una comunità ermeneutica vera e propria e una comunità di persone che conoscono ciò che gli esperti dicono su un'opera, è che la prima è composta da persone che sono anche una comunità narrativa, una comunità di persone che accettano di condividere storie, che sono disposte a farsi cambiare dalle storie e a costruire una cultura comune attraverso le storie. Non si può dare per scontato che le persone accettino di farsi cambiare, di mettersi in discussione e di condividere tutto ciò con gli altri. Io ritengo che le pratiche didattiche debbano portare all'accettazione.

m. M.: E quali possono essere queste pratiche?

s. G.: Io credo molto nella lettura ad alta voce, soprattutto fuori dalla scuola ma anche a scuola, da parte di adulti significativi: genitori, nonni, maestri e insegnanti. È l'allenamento di base. In generale ritengo che a scuola sia fondamentale far entrare le persone nel mondo possibile che l'opera rappresenta, non necessariamente attraverso la sua forma linguistica. Ed è inoltre necessario far sentire alle persone che mentre leggono stanno esercitando un'atti-

vità. A scuola ho imparato che la lettura è la forma passiva della scrittura e solo a trent'anni ho capito che si trattava a pieno titolo di un'attività. Desidero che i miei alunni sviluppino questa sensibilità alla lettura come azione, e che costantemente producano qualcosa: disegni, altri testi, non importa cosa. E non importa a quale età.

M. M.: Ho visto che nel suo libro esprime invidia per i maestri e le maestre delle scuole elementari, che cantano canzoni...

S. G.: Alle elementari, dove si lavora con bambini che hanno tra i 6 e gli 11 anni, tutti sanno che la lettura è un'attività, una pratica tra le altre. Poi, alle scuole medie, quando per la prima volta arrivano gli insegnanti di italiano, laureati in lettere, d'improvviso la lettura diventa uno strumento per accedere alla letteratura.

M. M.: Che diviene un sapere specifico.

S. G.: La lettura non è più un'attività che ha un valore universale, identico per tutte le discipline e fondamentale per la vita. Sembra che essa abbia un ruolo di rilievo solo nell'ora di italiano, o di francese o di inglese. Ecco, questa "disciplinizzazione" della lettura non credo ci giovi. Mi piacerebbe che la lettura ad alta voce, per fare un esempio, fosse fatta dall'insegnante di matematica come da quello di scienze o di italiano. Leggere o raccontare la vita di un matematico sarebbe una pratica utile a costruire dei gruppi di persone preparate ad accogliere, quando sarà il momento, testi molto più forti e potenzialmente dirompenti.

Quest'anno lavoro con ragazzi di 16-18 anni di un istituto professionale per i servizi sociali. Con un gruppo stiamo lavorando da un paio di mesi sul *Decameron* di Boccaccio, un libro dedicato alle donne con lo scopo di fornire loro una cura al mal d'amore, come sostiene Natascia Tonelli in questo stesso libro. Le donne, dice Boccaccio, nel libro possono trovare distrazione e storie utili a interpretare le proprie emozioni, i propri sentimenti. L'attività di lettura delle novelle è accompagnata da un'attività di gioco basata sull'utilizzo di carte: giochi di ruolo, tarocchi e altri giochi accomunati dalla possibilità di raccontare e scrivere storie. Lo scopo è riuscire a far provare l'esperienza della narrazione e far riflettere sulla capacità di produrre legami tra le persone e una memoria condivisa, un patrimonio di storie da riutilizzare in seguito. Questo è un modo di lavorare che mi convince come letterato e che ritengo utile per la professionalità dei futuri lavoratori dei servizi sociali.

6.3. La poesia, le forme, lo stile

m. m.: Al centro della sua attenzione dunque è il racconto.

s. g.: In questo caso sì. Per la poesia uso un altro tipo di approccio, centrato sulla forma intesa come qualcosa di condiviso e di condivisibile, che si può trasmettere nel tempo. Per esempio mi interessa molto il sonetto, che è la forma italiana per eccellenza ma anche quella che ha attraversato le culture e ha assunto modalità diverse muovendosi nel tempo e nello spazio. Un autore moderno che scriveva sonetti nell'epoca del verso libero, Giorgio Caproni, dopo la seconda guerra mondiale dichiarò che per lui il sonetto aveva rappresentato un "tetto" alla dissoluzione delle istituzioni e dei miti. La poesia mi interessa per lavorare sul rapporto tra individualità, espressività, espressione dell'individuo e forme riconoscibili e condivisibili *al di là* dell'espressione individuale. Assomiglia al rapporto che c'è nel jazz tra lo standard e l'improvvisazione. Lo standard è qualcosa che il pubblico conosce e riconosce, ma se il jazzista suonasse lo standard in maniera non originale, il pubblico si annoierebbe. Il pubblico si aspetta l'improvvisazione.

m. m.: Sono necessari un riconoscimento e la sorpresa di un avvenimento sensibile, estetico.

s. g.: E però l'improvvisazione non può essere troppo distante, altrimenti diventa un suono inudibile. Quindi il jazzista deve trovare continuamente un equilibrio tra la propria espressione e la forma che sta usando come base. Per questo tipo di lavoro mi sono stati fondamentali gli studi di Davide Sparti, che si occupa di improvvisazione nella vita quotidiana e di identità. Questi principi sono applicabili all'attività linguistica, alla stessa conversazione, quindi: per esempio, anche al dialogo che stiamo portando avanti – che è frutto di improvvisazione, ma nonostante tutto prende sempre una direzione, e non può essere troppo spiazzante, altrimenti uno dei due interlocutori potrebbe andarsene, ma neanche troppo prevedibile o monotono. Poi della poesia mi interessa anche l'aspetto corporale.

m. m.: Sì, certamente, la gestualità, la gestualità interiore, la voce. Ma le domandavo del racconto, della narrazione, perché effettivamente quello che lei dice sulla poesia sembra molto più difficile: presuppone strategie più complesse e specifiche, rispetto a trasmettere un racconto o farne fare l'esperienza; dopotutto anche il cinema è una forma narrativa più vicina senza dubbio alla cultura degli alunni. Del resto ci ha già spiegato in maniera chiara Ricoeur

che le forme della nostra vita hanno un rapporto reciproco con dei racconti, racconti che abbiamo letto, racconti che siamo in grado di fare. C'è quindi una circolazione che è già ben stabilita, ben accettata anche socialmente, tra le forme del racconto e le forme dell'identità. C'è uno sviluppo di tutto questo, come si vede nelle forme mediatiche di un racconto standardizzato. Si può parlare di un corpo a corpo tra le forme narrative e le forme dell'identità, un reciproco modellamento, all'interno del quale le une modellano le altre.

Mi sembrava più complicato descrivere e spiegare l'importanza di una reciprocità tra le forme della dizione e le forme dell'individualità; trovo che sia più difficile giustificare l'importanza di un'attenzione alle sfumature formali, di un'attenzione alla particolarità delle frasi e quindi, pensando a un'utilità pratica della teoria, ho voluto dare una maggiore importanza proprio a questo aspetto. Sulla narrazione mi pareva che già ci fosse una riflessione approfondita e sono molto colpita dalle sue attività didattiche, che mi convincono molto, e mi confermano in questa mia opinione. Trovo che il rapporto con le forme del dire sia ancora da difendere socialmente, pedagogicamente, come lei fa, ma anche teoricamente. C'è di fatto un dominio del romanzo sul tema "la letteratura e la vita", e c'è anche una certa semplicità su questo tema nella filosofia morale americana che da una parte è un bene, ma allo stesso tempo rappresenta un ostacolo rispetto a quello che c'è di più difficile nella trasmissione della letteratura che è l'attenzione alla parola, alla parola singolare. Quello che trovo davvero difficile da trasmettere è il fatto che l'attenzione alla forma non è un'attività sofisticata, che intimidisce, ed è su questo aspetto che ho voluto concentrarmi, ampliando la conoscenza che già abbiamo del legame tra la letteratura e la vita attraverso il romanzo anche a tutto ciò che non appartiene alla narrativa, alla letteratura in generale.

6.4. Una risorsa paradossale

s. G.: Mi ha molto colpito questa frase, scritta a proposito di Jean Paulhan: "Car autant que l'écriture la lecture est une conduite de stylisation, une conduite qui n'a rien de forcément triomphant, conquérant, artiste, mais qui consiste à donner activement (ou à échouer à donner d'ailleurs) une certaine qualité à ses propres gestes, à sa propre démarche; comme tout le monde". Al di là del significato, mi pare tipico della sua scrittura, che lascia molto la parola agli autori ma che poi interviene con dei veri e propri aforismi che potrebbero diventare altrettante citazioni. Questa è una di quelle che preferisco, ma non ho una domanda precisa, perché qui lei dice apparentemente tutto ma lascia spazio a ulteriori ragionamenti.

M. M.: Credo che questo sia il cuore del mio lavoro, perché credo che la lettura sia un'attività – un'attività nella parola, un'attività di creazione, una maniera di stare al mondo, nella parola – e anche un'attività di stilizzazione, dando sempre una grande importanza a un approfondimento della questione dello stile. Ma non voglio che si parli di stile come di una parola distinta, raffinata, che si riferisce a delle pratiche di dominazione simbolica. Credo che la pratica dello stile sia una pratica permanente, e che le opere assumano un rilievo specifico all'interno di questa pratica.

S. G.: C'è un aspetto del suo linguaggio che avevo notato leggendo il libro e che vorrei sottolineare. Anche poco fa ha utilizzato la parola “risorsa”, usata di frequente nella sua scrittura. Mi colpisce perché la trovo vicina alla cultura anche femminista dell'*empowerment*, che ha condotto a porre l'attenzione sulla persona, e in particolare sulla persona che cerca la sua autonomia definendo i propri obiettivi in base alle risorse che ha a disposizione. C'è inoltre un legame stretto tra la parola attività e la parola risorsa: trovo particolarmente significativa in questo senso l'idea che la lettura sia un'attività che mobilita risorse, mette in moto le risorse della persona, e che serve ad acquisire risorse. Anche questo mi fa sentire il suo libro vicino alla mia generazione e adeguato a questo momento storico; un libro che i miei maestri non avrebbero potuto scrivere, perché credo che mancasse fino a poco tempo fa non solo la necessaria apertura teorica ma anche la volontà, da parte degli studiosi di letteratura, di fornire strumenti per ragionare e operare nella vita quotidiana.

M. M.: Sono molto legata a questo termine di “risorsa” e lo utilizzo molto in effetti. Da una parte mi riconosco nelle riflessioni sull'*empowerment* e dall'altra no. Mi ci riconosco appunto per tutto quello che lei mi ha appena descritto, per questo slancio e questo desiderio di dare a un'attività estetica un senso pratico, come diceva Bourdieu. Da questo punto di vista il testo che mi è più servito è molto più antico rispetto alle filosofie dell'agentività; è un testo di Marcel Mauss del 1934 sulle tecniche del corpo nel quale si parla del gesto trasmesso come di una “tecnica”, cioè come un “atto tradizionale efficace”, che è acquisito come una forma già sperimentata e condivisa socialmente e attraverso il quale i soggetti costruiscono la propria libertà.

Intendo quindi una risorsa nel senso in cui ho a che fare con qualcosa di più forte di me, di cui mi approprio. E voglio davvero insistere su questo senso di “più forte di me”. Gli scrittori che cito li scelgo perché sono appunto più forti di me, perché spostano il mio pensiero, perché dicono cose che avrei voluto poter dire io, ma loro lo dicono meglio e ne dicono di più. La letteratura è

una risorsa anche in questo senso: mentre leggo, il testo è il mio alleato, ma è il mio alleato in tutta la sua difficoltà, in tutta la sua alterità e questo fa sì che io debba fare uno sforzo nei suoi confronti. Una risorsa quindi, ma una risorsa da tradurre, da raggiungere, alla quale fare posto al proprio interno.

s. G.: Trovo molto interessante questo suo tentativo di mettere in discussione una visione eccessivamente ottimistica della letteratura. Io vengo da un ambiente in cui ho sempre bisogno di fare il motivatore, sia quando lavoro con gli insegnanti, sia quando lavoro con gli alunni. Tutti hanno bisogno di pensare che la letteratura sia "buona" e io devo convincere i miei interlocutori della sua validità e, soprattutto, della sua utilità. Ma io penso che non si possa e non si debba dire che la letteratura fa bene perché dà dei buoni esempi.

m. m.: Forse dobbiamo molto alla filosofia morale, come quella di Martha Nussbaum, per avere reso possibile, e abituale, un discorso pragmatico anche sulla letteratura. Credo però che adesso sia il momento di interessarsi all'altro aspetto della buona esperienza della lettura che non è né facile, né necessariamente agibile. Quello che, infatti, stupisce nel modo in cui filosofia morale ha restituito alla letteratura la sua capacità formatrice, politica, sociale, è che è venuto meno il rapporto con la forma, come se essa fosse una dimensione della letteratura riservata ai letterati, gli specialisti della forma, e come se i filosofi, gli storici, i sociologi potessero lavorare sugli effetti della letteratura sulle esistenze lasciando ai letterati il compito di studiare la dimensione formale. Io penso invece che sia proprio la forza estetica della letteratura a produrre degli effetti. La vedo un po' come una specie di battaglia disciplinare. È pur vero che la dimensione formale della letteratura è una mia preoccupazione, un mio affare, ed effettivamente io voglio parlare di stile e di forma, ma voglio farlo in quanto forza pratica. Non come piccolo aspetto del testo, ma come pratica sociale, come qualcosa che riguarda l'azione.

s. G.: Certo, anche gli scienziati sociali e gli esperti di comunicazione che si occupano di storytelling ci dicono che la narrazione è un'attività fondamentale per la vita quotidiana e in particolare per l'apprendimento, e questo, sostiene Jerome Bruner, dà a noi letterati una grande responsabilità. Ma noi non ci vogliamo occupare semplicemente della manutenzione delle storie per poi ridarle a qualcuno che ne faccia buon uso. Credo che questo insistere sullo specifico del letterario come stile e forma sia un buon antidoto.

m. m.: Ma stile e forma intesi in modo ampio, senza restringere il loro signifi-

cato alle specifiche caratteristiche di un testo. Stile e forma come pratiche sociali, dimensioni antropologiche, come qualcosa che facciamo e che ci plasma nelle nostre continue interazioni.

6.5. Esperienze di scrittori

s. G.: Nel suo libro lei interroga gli scrittori sulle loro esperienze di lettura. Perché gli scrittori sono persone sulle quali la lettura ha sicuramente ottenuto un effetto potentissimo, devastante. Di questi autori – tra cui Sartre, Barthes, Proust – lei non utilizza solo gli scritti critici o teorici, ma anche i testi di finzione e i testi per così dire non professionali. Si presume che siano testi nei quali gli autori dicono la verità sull'esperienza della lettura. Come il parresiasta descritto da Foucault nel *Courage de la vérité*, e non come il tecnico, l'insegnante o lo studioso, che ha il dovere di dire la verità. Il parresiasta dice la verità sapendo di dare scandalo e di produrre un cambiamento nell'ordine sociale. Io penso che il suo libro abbia qualcosa di parresiastico... ma vorrei sapere da lei chi è l'autore che dice la verità più scandalosa sulla lettura.

m. m.: In verità non li avrei descritti come parresiasti in questo senso, perché in effetti si tratta per me di una categoria molto esigente. Baudelaire potrebbe essere un parresiasta, ma né Sartre, né Barthes, né Proust nel loro rapporto con la lettura mi sembrano mostrare scandalosamente qualcosa che sarebbe nascosto da altre parti. Rimane tuttavia una categoria che ha per me importanza a prescindere dalla scelta di questi autori.

C'è invece un autore che mi ha colpito per quanto riguarda una divisione tra lo spazio privato e lo spazio della ricerca, Pierre Bourdieu, il quale mi sembra che dica alcune cose molto particolari sul proprio rapporto con il mondo sociale in alcuni testi a tutti gli effetti non esemplari su Ponge, su Apollinaire, o in alcune riflessioni su Flaubert nella sua autobiografia intellettuale. Mi sembra che abbia riservato un rapporto frontale con certi testi letterari a dei contesti molto marginali: un rapporto profondo con la letteratura che non ha dichiarato e del quale non è arrivato a dire tutto quello che avrebbe voluto in termini sociologici, concettuali ed eruditi sulla lettura, perché, pur avendo un rapporto molto profondo con la letteratura, ha anche in qualche modo umiliato la *lectio* del *lector*, come lui stesso dice, nei suoi testi eruditi.

s. G.: E nella sua attività di ricerca si è mai occupata di lettori che non fossero scrittori?

M. M.: No. Non ho mai condotto delle ricerche di quel tipo. In questo libro ho utilizzato solo dei testi, o la mia propria riflessione sull'esperienza, per cogliere le tracce di un'attività di lettura.

6.6. Scienza e letteratura

S. G.: Nel suo libro fa riferimento ai neuroni specchio. Anche io, all'incirca nel 2008, rimasi molto colpito dalla lettura di un libro di Marco Iacoboni che proponeva una riflessione anche filosofica sul ruolo di questi neuroni nella definizione dell'empatia. Allora andai a leggermi direttamente gli studi di Rizzolatti e di Gallese, e rimasi impressionato dalla loro capacità di divulgare le loro ricerche e di applicarle, in collaborazione con studiosi di altre discipline, ad altri ambiti, tra cui l'arte e la letteratura. Ho cominciato quindi a usare il loro linguaggio per spiegare alcuni fenomeni che riguardano l'immaginazione e l'immedesimazione del lettore nelle azioni dei personaggi: imitazione, simulazione, simulazione incorporata o incarnata. Questi concetti mi sono stati utili per dare fondamento all'idea che la lettura, e in particolare la lettura di testi narrativi, produce cambiamenti significativi nella mente delle persone.

Su questo aspetto avrei due domande. Intanto vorrei sapere: che cosa pensa del rapporto tra scienza e letteratura? Ritieni importante che la ricerca letteraria o umanistica si debba intrecciare con la ricerca scientifica? In che modo?

M. M.: In realtà sono molto prudente su questo argomento, perché cito i neuroni-specchio, ma avrei anche potuto non farlo, dato che conosco solo superficialmente l'argomento e ho avuto bisogno di molti mediatori per poterlo affrontare. Non è il frutto di un rapporto profondo e mediato con la scienza.

Ho fatto ricorso come mediatore a Jean-Marie Schaeffer, ma anche ad altri che cito, come Guillemette Bolens, professoressa a Ginevra di letteratura inglese, che ha anche scritto un libro molto importante sui gesti, sulla simulazione interiore, sulla gestualità interiore, per dirla in termini non scientifici, dello spettatore o del lettore. Si tratta di un libro che sa articolare in modo opportuno scienza e letteratura. Io penso di non esserne capace e rimango come ho già detto molto prudente, perché ho l'impressione che si possano fare dialogare solo le anime delle discipline e per questo c'è bisogno di qualcuno che abbia un rapporto centrale, reale, frontale con argomento scientifico e che abbia allo stesso tempo un rapporto centrale, reale, frontale con le questioni estetiche per fare questa connessione. Gli accostamenti di piani che do-

vremmo elaborare per i nostri programmi di ricerca per me sono molte volte dei fenomeni di omonimia: crediamo di parlare della stessa cosa, ma non parliamo della stessa cosa. Quello che mi sembra interessante è tutto il lavoro per collegare realmente delle problematiche, e il fatto che una questione posta da letterato possa rappresentare anche per lo scienziato una domanda che riguarda un aspetto reale e importante del suo lavoro, e viceversa. Per quanto mi riguarda non ne sono capace con le scienze dure, cerco di farlo continuamente con la sociologia, la filosofia o l'antropologia.

Credo molto comunque al fatto che siano le anime delle discipline a dover dialogare tra loro, e che non si possa certo presumere a priori la possibilità di un punto d'incontro... a volte non c'è niente di centrale da dirsi. Anche nel mio lavoro sullo stile mi trovo spesso a combattere (per esempio contro la confusione corrente tra fenomeni di stile – cioè di antropologia delle forme e delle maniere – e fenomeni di retorica sociale, di volontà di distinzione, o di produzione di violenza simbolica), e ho l'impressione di essere incessantemente presa all'interno di dispute fatte di omonimie, dove non si parla affatto delle stesse cose. Ma bisognerebbe tutti fare un vero e proprio lavoro per definire il campo d'azione, riunirsi intorno ad una comprensione comune di fenomeni di fatto completamente diversi.

s. g.: Trovo interessanti le riflessioni degli scienziati quando diventano discorso, e quando, come nel caso delle neuroscienze, ci mettono a disposizione un vocabolario, contribuendo tra l'altro a precisare il significato di alcune parole. Per esempio, il verbo "simulare" prima di questi studi aveva un altro significato. Oltre a questo tipo di interesse, mi piacerebbe poter interagire maggiormente in un'ottica pratica, poiché l'esclusivo utilizzo del nostro linguaggio rischia di relegarci nel nostro ambito disciplinare. Rischiamo di trasmettere le nostre idee sulla lettura solo ai laureati in lettere, senza riuscire a travalicare i confini della disciplina e senza liberare la forza della lettura.

m. m.: A questo proposito sono stata molto interessata a una riflessione portata avanti da Schaeffer sulla poesia. Attraverso la nozione di stile cognitivo e attraverso una riflessione di tipo cognitivo sul ritmo. Ho visto qui collegarsi realmente interrogativi letterari pertinenti con interrogativi scientifici pertinenti, senza che vi fosse una strumentalizzazione reciproca di un aspetto sull'altro. Finora abbiamo visto cose abbastanza smisurate, come, per esempio, la ricerca delle parti del cervello in cui è localizzata la facoltà narrativa, mentre nella riflessione di Schaeffer sulla poesia attraverso la categoria del ritmo, che è una categoria estetica e percettiva, esperienziale, ho potuto osservare un

vero terreno d'incontro tra scienze cognitive e letteratura. Ed è questo aspetto che mi ha fornito le chiavi per dire con tanta semplicità che esiste una forma di modellamento reciproco tra il testo e il lettore, nel senso in cui esiste un'interazione permanente tra le forme dell'identità, o le forme dell'esperienza e le forme letterarie, o le forme estetiche.

Schaeffer non lo diceva in maniera così generale, ma più concretamente per fenomeni poetici e ritmici. Ho capito così che c'era qualcosa di più ampio da capire riguardo all'incontro tra un soggetto nelle sue articolazioni formali e un oggetto estetico nella sua singolarità formale. Me ne sono occupata di un numero speciale della rivista "Critique" sullo stile nel 2010, intitolato *Du style*, nel quale lo stesso Jean-Marie Schaeffer ha scritto un testo su *Esthétique et styles cognitifs*.

s. G.: La seconda domanda sul rapporto tra scienza e letteratura riguarda il processo di imitazione, l'immedesimazione nei personaggi, il "bovarismo" o il "donchisciottismo" che sono stati a lungo ritenuti negativi, dannosi, poiché comportavano, si riteneva, una fuoriuscita dalla cosiddetta realtà. Oggi sappiamo che questi stessi processi sono fondamentali per l'attribuzione di significato agli eventi della vita e per la costruzione di sé e del mondo. In questo caso si darebbe alla letteratura una grande responsabilità. Che cosa ne pensa? Noi letterati siamo davvero "responsabili"? Cosa dovremmo fare allora per assicurare un utilizzo adeguato dei libri e delle storie che narrano?

m. M.: Avremmo una responsabilità se avessimo un'importanza sociale. Penso che dovremmo prima conquistare le condizioni stesse della nostra responsabilità, cioè dobbiamo convincere gli studenti, i media e le altre discipline che si ha una responsabilità quando si riflette sulla letteratura, sulle forme letterarie, sull'uso della parola. Al momento mi chiedo se possiamo davvero dirci di avere una responsabilità e, anche se così fosse, ho l'impressione che ce lo diciamo tra di noi.

Quanto al bovarismo, mi interessa molto e me ne sono occupata per la rivista online "Fabula" curando un numero speciale intitolato *Après le bovarisme*. È un concetto che mi interessa molto proprio per la sua ambivalenza, perché la lettura è necessariamente impura e non c'è un momento d'illusione necessaria che sfocia in un utilizzo disciplinato di un modello; semmai si deve parlare di un corpo a corpo tra un individuo e i modelli che cerca di darsi o che gli vengono imposti. Mi sono molto interessata soprattutto a un bovarismo "delle forme". Sappiamo cosa voglia dire individuare un modello comportamentale in un personaggio, o un modello di vita sognata, ma io mi sono piuttosto interessata a cosa significhi seguire una frase. In questo numero si

trovano riflessioni che mi stupiscono molto sul bovarismo e sull'uso politico del concetto di bovarismo nelle società emergenti. Ad Haiti, a partire dagli anni Trenta, e ancora in America Latina, è una parola che ha avuto una grande circolazione all'interno del vocabolario politico: designava l'assoggettamento identitario all'Occidente da parte delle popolazioni emergenti ed è una parola che è stata più avanti rigirata positivamente (anche con compiacenza) per designare la capacità di immaginarsi "altro". Il bovarismo mi interessa appunto per la sua ambivalenza e per il fatto che non possiamo ripulire l'esperienza della lettura dalla sua parte alienata, oppure, al contrario, privarla della sua libertà. Siamo continuamente presi in un corpo a corpo con dei modelli. Si tratta di un riferimento teorico ben diverso, ma io li ho messi insieme... ciò che Foucault dice del rapporto tra l'assoggettamento e l'emancipazione. Non vorrei essere precipitosa, ma mi sembra che nel campo estetico ci siano delle forme di assoggettamento, all'interno delle quali dovremmo trovare le risorse per una condotta: un arrendersi tale alla letteratura da diventare capaci d'immaginarsi altri. Mi sono interessata a queste forme ordinarie dell'eccesso.

6.7. Modelli, direzioni, forze

s. g.: Questo rapporto tra stile e stile di vita, l'idea che i libri orientino le esistenze e diano delle direzioni, è una tesi che non stupisce i curatori di questo libro. Tuttavia, è strano sentirla pronunciare da una letterata, perché solitamente i letterati sono più modesti, tendono a dissimulare l'importanza della letteratura nella vita delle persone. Allo scopo di tradurre in termini pratici un utilizzo della lettura come strumento di empowerment, mi interessa fornire agli operatori dei diversi settori dell'educazione, della formazione e dell'orientamento degli strumenti pratici che hanno a che fare con la letteratura: esercizi di lettura e scrittura, giochi di ruolo, e altre attività che hanno il duplice scopo di mettere le persone in grado di poter gestire le storie da cui sono quotidianamente bombardate da parte delle agenzie narrative, e dall'altra di usare le storie per allenare le competenze che servono per orientarsi. Un letterato italiano, Remo Cesarani, ha parlato della letteratura come di un grande "gioco dell'orientamento". A me e al gruppo di lavoro a cui faccio riferimento interessa trasformare quest'idea in attività pratiche: giochi, strumenti didattici da diffondere. Cosa ne pensa di questa applicazione dell'arte della lettura all'orientamento?

m. m.: Non ho in realtà una pratica pedagogica al liceo, quindi è difficile per me rispondere a questa domanda e non vorrei risultare superficiale sull'argomento. Vorrei però che si riformulasse un po' quest'idea secondo la quale

i libri darebbero degli orientamenti. Non credo che sia così, penso che siano a loro volta delle forme dinamiche, delle forme anch'esse orientate, ma non penso che diano degli orientamenti nel senso di fornire dei modelli comprensibili in quanto tali. Offrono piuttosto degli orientamenti che necessitano di essere trasformati in modelli o in direttive per se stessi, e offrono soprattutto delle sorprese. Anche in questo caso sento il desiderio di negativizzare e di riportare su un'altra strada la questione dell'orientamento.

Tuttavia l'idea di cercare degli esercizi che permettano a ognuno di riappropriarsi del proprio rapporto con le storie mi sembra eccezionale, se soprattutto consentono di restituire la coscienza viva dell'invasione operata da storie standardizzate e scritte apposta per noi. Vedo tutto questo positivamente, ma mi chiedo come qualcuno possa rendersi conto del fatto che qualcun altro sia davvero riuscito a riappropriarsi del proprio rapporto con le storie. Mi sembra insomma qualcosa di ben distinto dal discorso sui modelli.

s. G.: Trovo utile anch'io fare questa distinzione, che può assomigliare alla distinzione che si può fare tra la pratica dello *storytelling* e il suo compito. Se io fossi uno *storyteller* e lavorassi a fabbricare storie, avrei il compito di creare dei modelli che funzionano, dei *patterns*. Sarebbe come se io invitassi le persone ad abitarle, perché al loro interno troverebbero un percorso con delle tappe obbligate che orienterebbero intenzionalmente il loro comportamento. L'orientamento inteso in senso pedagogico come educazione alla scelta significa mettere le persone di fronte a molti modelli e, soprattutto, mettere le persone in grado di capire che sono di fronte a dei modelli, di riconoscere che si tratta di forme, e che scegliere un modello anziché un altro cambia la forma della vita. Scegliere non è una questione logico-matematica di calcolo della probabilità...

m. m.: Non credo molto alle scelte in questo senso. Mi sembra che spesso ci si renda conto delle proprie scelte solo dopo averle fatte. Non siamo davanti alle forme come possiamo essere davanti ad una gamma di possibilità tra le quali scegliere.

s. G.: La scelta è uno strumento per capire il mondo. Dopo che ho scelto, metaforicamente mi guardo indietro e cerco di capire, sulla base di come scelgo, chi sono. In un certo senso la scelta è uno strumento di indagine e di costruzione di sé e del mondo. Spesso quando si parla di orientamento si intende la scelta come un'attività un po' meccanica da effettuarsi dopo aver ricevuto le informazioni. Su "Le Monde" di ieri mi ha impressionato, ad esempio, l'in-

serto dedicato alla scelta della scuola in cui si parlava di un software utilizzato dalle scuole francesi per sostenere la decisione degli alunni. È abbastanza impressionante vedere come ancora si tenda a considerare la scelta come un problema da giocatori di scacchi...

m. m.: Certo, una questione di incroci, di bivi stradali... Mi pare importante non mettere gli allievi di fronte alle opere come se fossero davanti a una gamma di valori possibili. Non ho idea di come possano funzionare questi esercizi pratici, ma non c'è già una sufficiente ricchezza nella sola attività di interpretazione di un testo, ancor prima di dover immaginare delle attività in prima persona?

6.8. Questione di esercizio

s. g.: Io ritengo importante che le persone, attraverso attività che comportano l'assumere il punto di vista dei personaggi o la riscrittura, la sceneggiatura di un testo, abbiano occasione di capire che il testo non è un quadro staccato. Il testo è una forma dentro cui si può entrare. È fondamentale far vivere alle persone l'esperienza che la lettura è un'attività. Se io riesco, attraverso una serie di attività, a far sì che qualcuno senta almeno una volta sulla propria pelle di aver incontrato davvero un'opera, di aver compiuto un'esperienza originale e concreta, allora ho costruito le condizioni per poter poi passare a interpretare molti testi, acquisire molti modelli, aumentare le possibilità.

Arrivare a far compiere l'esperienza dell'incontro è fondamentale. L'interpretazione dovrebbe essere qualcosa di ulteriore, che si fa abitualmente nelle aule di un liceo. A me interessa trovare gli strumenti per lavorare in tutti quegli ambienti e in quelle condizioni in cui l'interpretazione è ancora un obiettivo lontano a causa del rifiuto, della paura o dell'incompetenza.

m. m.: Capisco. Per spiegare il senso che potrei dare all'interpretazione provo a partire da un frammento di un verso di Baudelaire, che è probabilmente una delle citazioni preferite di Jacques Rancière, "Andromaque, je pense à vous!", preso da una delle grandi poesie di Baudelaire, *Le cygne*. "Je pense à vous" è una frase della vita normale, ma trovo che accada davvero qualcosa di significativo grazie alla trasmissione della letteratura se si arriva a lavorare, come ho potuto fare io con gli studenti, su questo frammento di verso dandogli un'interpretazione più ampia e comprendendo quale disposizione morale, politica, estetica nel rapporto con la memoria, ecc. affronta questo verso. In questo senso par-

lavo di interpretazione. Se lavoriamo con gli studenti su questo verso, che potrebbe essere visto solo come un'espressione banale della vita quotidiana, e se riusciamo a far loro capire tutto quello che un'allegoria può provocare, penso che avremmo trasmesso loro qualcosa d'importante che non rientra nell'ordine di un modello, ma nell'ordine di una direzionalità, della forma intesa come direzionalità. Non avremo indicato un destino possibile, non avremo indicato delle attitudini concrete, ma avremo indicato qualcosa che assomiglia ad una disposizione morale offerta da una forma del linguaggio. Parlo di un'attività ermeneutica che apra gli occhi su ciò che può fare una frase, su quale mondo può aprire per me una frase e, infine, su quale modo di abitare il mondo apre una frase. Questo è quello che m'interessa e che mi piace mostrare agli studenti. Tutti i miei corsi sono spesso abitati da una citazione che si rivela gradualmente. Due anni fa ne ho tenuto uno a New York sulla questione del quotidiano, e c'era una frase che ritornava continuamente: una citazione di Rilke che dice "anche il perdere ci appartiene" (in tedesco "Auch noch Verlieren ist unser", in francese "perdre aussi nous appartient"). Pensavo che mi sarei sentita soddisfatta se alla fine del corso gli studenti avessero raccolto anche solo questo verso, facendolo diventare una sorta di tesoro. Mi interessava la frase, così giusta da essere infallibile: credo che sia questa una cosa sconvolgente da dire agli studenti. Ma forse si tratta di esperienze troppo distanti.

s. G.: Sono esperienze diverse per l'età degli studenti e per la loro condizione sociale probabilmente, ma mi piace pensare che condividano lo scopo.

M. M.: E condividono anche la convinzione profonda che una forma letteraria è un'esperienza del mondo...

s. G.: Mi viene in mente il mio maestro, il filologo Domenico De Robertis, grazie al quale ho avuto modo di praticare con frequenza e per un certo numero di anni l'esercizio della lettura inteso come allenamento e come forma privilegiata e insostituibile di conoscenza. Per la sua scuola – influenzata in questo dalla figura del padre, il critico Giuseppe De Robertis, divenuto famoso agli inizi del Novecento per uno scritto intitolato *Saper leggere* – la lettura integrale e ripetuta dei testi, la loro memorizzazione e perfino la ricopiatura sono esercizi fondamentali, che mi hanno consentito di fare esperienza dello stile. È stata questa base di partenza, probabilmente, a consentirmi in seguito, senza poterlo prevedere prima, di aprirmi a una concezione più ampia della letteratura e del suo insegnamento.

M. M.: A me interessa il dettato, ad esempio, il cui scopo non è installare nella mente del lettore il testo, ma di fatto è ciò che esso ottiene. Pur non avendo un'esperienza diretta dell'insegnamento liceale, mi sembra che la trasmissione di alcune conoscenze e competenze, come per esempio le competenze narrative, non passi necessariamente per pratiche che sono progettate a questo scopo. Può darsi che una competenza narrativa si acquisisca attraverso pratiche pensate per altri scopi.

S. G.: Tra gli scritti di Giuseppe De Robertis è stato per me fondamentale un articolo intitolato *Del copiare e ricopiare*, nel quale il critico sostiene la necessità di copiare e ricopiare l'oggetto del proprio interesse, fino a quando non si avverte un colpo alla mano, un ostacolo, una specie di salto. Lui insiste molto su questo approccio che potremmo definire esperienziale...

M. M.: ... che si basa anche su esercizi poco sofisticati.

S. G.: Certo, tutti gli esercizi che fanno fare esperienza diretta del testo hanno un valore. In questo momento sto facendo degli esercizi con i miei alunni più grandi. Ho dato loro da scegliere tre romanzi dell'Ottocento tra una quindicina di possibilità e poi ho fatto selezionare, all'interno dei tre libri scelti, *Madame Bovary*, *Pinocchio* e *Uno studio in rosso*, un capitolo. Ora, conclusa la fase della scelta, stiamo facendo le note al testo del primo capitolo selezionato, quello del matrimonio di Emma. Per le note, che riguardano in questo caso numerose parole sconosciute che si riferiscono soprattutto ai cibi, ai mezzi di trasporto e ai vestiti, gli alunni sono invitati a servirsi di immagini da ritagliare e incollare sul quaderno o su un file, in modo da riuscire poi, a una seconda lettura, a immaginare mentalmente l'ambiente della storia. Poi il lavoro prosegue con la produzione di un film. La classe si trasforma in una stravagante troupe cinematografica incaricata di fare i sopralluoghi degli ambienti, individuare i personaggi, gli abiti, gli oggetti, e poi di organizzare il lavoro di ripresa, suddividere in scene il testo, individuare il punto di vista, la distanza della macchina da presa dai personaggi, l'inquadratura. In questo modo, anche se facciamo un capitolo che non è particolarmente significativo per la storia, in cui non si capisce il significato del bovarismo, io credo che loro abbiano la possibilità di entrare dentro questo romanzo, questa storia. Poi forse qualcuno lo leggerà, o forse no. Ma intanto hanno visto che dentro un testo ci si può entrare e starci per un po' di tempo, e che ci sono sempre risorse nuove che esso ti può dare. Penso che per delle persone che stanno facendo un percorso professionalizzante questa possa es-

sere una pratica formativa. Tuttavia non mi basta pensarlo. Avrei bisogno di condividere queste riflessioni con qualcuno al di fuori della mia classe. Mai come oggi ho sentito il bisogno di attivare un circolo virtuoso tra ricerca letteraria e didattica della letteratura, tra teoria della letteratura, scienze sociali e pratiche di insegnamento, anche perché credo che sul piano politico sia sempre più urgente dimostrare di avere un ruolo attivo nella società. Per usare una sua espressione, dobbiamo lavorare per "creare le condizioni per essere responsabili".

D'altronde è lo scopo di questo stesso libro, che si intitola *Imparare dalla lettura*: attivare un dialogo tra ricerca e didattica, mettendo gli educatori in grado di riflettere sulle loro pratiche e di produrre così un cambiamento. Per noi in Italia è strategico il discorso sulla lettura. I livelli di alfabetizzazione sono bassi e lo Stato sta cercando di imporre il raggiungimento di livello standard di competenza della cosiddetta *literacy* in lettura. Si sta diffondendo l'uso di prove nazionali per rilevare la capacità di leggere e comprendere un testo nei vari tipi di scuola, alle diverse età dei bambini e dei ragazzi. Per questo approccio la letteratura non conta, poiché la lettura è trattata come un fatto meramente linguistico e non come un'esperienza. Ci sono dei testi letterari, in effetti, che sono catalogati come testi narrativi, secondo la classificazione per tipologie testuali, che tiene conto delle caratteristiche formali del testo e del suo scopo comunicativo senza preoccuparsi del tipo di esperienza che esso consente.

M. M.: Vorrei riprendere dalla sua metafora dello stabilirsi per un certo tempo dentro un testo, che si ricollega al riferimento che facevo prima al verso di Baudelaire. In entrambi i casi si manifesta la volontà di permettere agli studenti di abitare a lungo delle forme, e di aiutarli a concepire le forme come dei modi di abitare la realtà. In questo senso mi sembra che ci sia una comunanza di principi tra i due approcci.

S. G.: E come anche lei ha sottolineato, non è detto che questo risultato si ottenga in modo intenzionale.

M. M.: È vero, ci sono esercizi che ottengono un risultato diverso da quello che si sono prefissati, come per esempio il dettato o la parafrasi.

S. G.: Anche per questo sono convinto che per produrre un cambiamento significativo nella scuola non servano i grandi discorsi pedagogici, quanto semmai l'introduzione e la selezione di determinati esercizi.

M. M.: E cosa pensa dell'imparare a memoria?

S. G.: Lo approvo e lo pratico, soprattutto per la poesia.

M. M.: Avevo pensato a introdurre quest'abitudine nei miei corsi, come parte della prova aggiuntiva alla fine dell'esame e come pratica anche per me, che vorrei iniziare ogni lezione con un testo recitato a memoria. Non ho ancora avuto il coraggio di farlo, ma ritengo che sia fondamentale, specialmente nell'ambito degli studi delle scienze sociali, concepire il testo come qualcosa che occupa l'interiorità.

S. G.: Io credo che noi che facciamo ricerca e insegnamento dobbiamo abituarci a pensare che l'insegnamento è una pratica, e che è fatto di comportamenti, non di idee o di ciò che pensiamo sulla letteratura.

M. M.: Sono d'accordo...

S. G.: E credo che la nostra teoria si debba occupare di questi comportamenti. E siccome il comportamento fondamentale nel nostro mestiere è la lettura, il modo in cui noi leggiamo è il modello che forniamo ai più giovani. Non diamo solo le opere, ma anche dei modi di leggere. Per questo credo sia importante usare non solo i manuali ma anche i libri originali, quelli che noi davvero leggiamo. Avere un'esperienza fisica dei libri, così come della voce e della mente dell'insegnante, sarà sempre più decisivo.

M. M.: Non so che genere di insegnante io sia, ma se c'è una cosa che credo di praticare utilmente con gli studenti, questa è la citazione permanente. Trovo molto giusto quando lei dice che impariamo attraverso dei comportamenti, che gli alunni imparano dai nostri modi di fare con la letteratura in classe. Il mio insegnamento è caratterizzato dall'abitudine di citare in continuazione, e credo che davanti a questa pratica lo studente possa rimanere stupito, pensare che si tratta di qualcosa di tipico dell'insegnante di letteratura. E in un luogo come un'università di scienze sociali, mi sembra che sia importante questo tratto di originalità del docente di letteratura, il quale pensa "con le opere". Mi piace molto in questo senso il titolo del suo libro, *Insegnare con la letteratura*. Il professore di letteratura è quello che ha sempre una citazione da portare come memoria, come uno strumento, una risorsa in più da utilizzare nel corso della propria riflessione.

Bibliografia

- Bolens G. (2008), *Le Style des gestes. Corporéité et kinésie dans le récit littéraire*, Éditions BHMS, Lausanne.
- De Robertis G. (2001), *Collaborazione alla poesia. Scritti scelti sul Novecento italiano*, Pensa, Lecce.
- Foucault M. (2011), *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri. Il corso al Collège de France (1984)*, trad. it. Feltrinelli, Milano.
- Giusti S. (2011), *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- Iacoboni M. (2008), *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino.
- Jenny L. (1990), *La parole singulière*, Éditions Belin, Paris.
- Macé M. (2010), *Avant-propos. Extension du domaine du style*, in "Critique", nn. 752-753
- Macé M. (2011), *Façons de lire, manières d'être*, Gallimard, Paris.
- Macé M. (2012), "Après le bovarysme", *présentation*, in "Fabula LHT", n. 9 (<http://www.fabula.org/lht/9/>)
- Nussbaum M. (1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea (2006)*, trad. it. Carocci, Roma.
- Salmon Ch. (2008), *Storytelling. La fabbrica delle storie (2007)*, trad. it. Fazi, Roma.
- Schaeffer J.-M. (2010), *Esthétique et styles cognitifs. Le cas de la poésie*, in "Critique", nn. 752-753
- Schaeffer J.-M. (2011), *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Éditions Thierry Marchaisse, Vincennes.
- Sparti D. (2005), *Suoni inauditi. L'improvvisazione nel jazz e nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna.

Postfazione

Le storie siamo noi

di Federico Batini e Simone Giusti

Voi siete le vostre storie. Siete il prodotto di tutte le storie che avete ascoltato e vissuto, e delle tante che non avete sentito mai. Hanno modellato la vostra visione di voi stessi, del mondo e del posto che in esso occupate.

Daniel Taylor,
Le storie ci prendono per mano, 1999

Le storie fanno parte della vita di ogni giorno. Ciascuno di noi è sottoposto quotidianamente a migliaia di stimoli narrativi da parte della televisione, della radio, dei giornali, ma anche dei videogiochi, dei social network, ecc., che con le loro storie vere o inventate ci forniscono una quantità inesauribile di personaggi e di situazioni in cui riconoscerci. Questo fenomeno, che in qualche modo è sempre esistito ma che negli ultimi anni ha assunto proporzioni vastissime, ha portato la comunità scientifica a riflettere sul significato delle storie, sul loro utilizzo nelle scienze umane e sulle loro potenzialità educative. Le storie, infatti, se usate consapevolmente possono diventare degli straordinari strumenti per mettere ordine e dare un senso alle esperienze, per immaginare il futuro e gestire le scelte, per costruire la propria identità e quella dei gruppi di cui facciamo parte.

Forti di questa convinzione, abbiamo dato origine, nel 2007, al convegno biennale **Le storie siamo noi**, dedicato allo studio e alla condivisione di teorie, strumenti e metodologie con approccio narrativo applicate o applicabili ai contesti educativi (orientamento, istruzione, formazione professionale, ecc.).

L'iniziativa, che affondava le radici negli studi sulla metodologia dell'orientamento narrativo, è stata promossa inizialmente da due associazioni: Pratika di Arezzo e L'Altra Città di Grosseto, le quali hanno lavorato dal basso per costruire una rete di attori capaci di organizzare e cofinanziare le attività. Ad esse, quindi, si sono aggiunti enti locali (in particolare le province di Arezzo e di Grosseto, e, nell'ultima edizione, quella di Siena), scuole (coordinate dagli Uffici Scolastici provinciali di Arezzo e di Grosseto) e numerose

istituzioni culturali e universitarie che hanno fornito il loro sostegno o il loro patrocinio.

A partire da quella prima edizione del convegno, confortati dal successo di pubblico e, soprattutto, dall'entusiasmo del gruppo di lavoro e del comitato scientifico, hanno preso vita diverse azioni tra loro coordinate e integrate:

- **Convegno internazionale biennale sull'orientamento narrativo:** 2-3 giornate di lezioni, presentazioni di ricerche, narrazioni, cantieri di pratiche (si sono finora svolte tre edizioni, 2007, 2009, 2011);
- **Seminario di ricerca sull'approccio narrativo,** finalizzato a condividere informazioni sullo stato della ricerca nei vari ambiti disciplinari coinvolti;
- **Ricerche** sull'orientamento narrativo e sulla didattica orientativa con approccio narrativo;
- **Pubblicazioni dei risultati** dei quaderni di lavoro dei convegni, dei risultati dei gruppi di lavoro e dei progetti, di video interviste, materiali didattici gratuiti, ecc. (collana editoriale "Le storie siamo noi" di Pensa Multimedia editore, sito www.lestoriesiamonoi.it).

Le iniziative, il cui coordinamento scientifico e organizzativo è stato fin dal principio gestito da Federico Batini (associazione Pratika di Arezzo) e da Simone Giusti (associazione L'Altra Città di Grosseto), hanno coinvolto e radicato sul territorio delle province di Grosseto e Arezzo un gruppo di lavoro qualificato in vari settori scientifico-disciplinari, che è in grado di garantire nel tempo la qualità delle iniziative. In particolare, hanno fin ora partecipato attivamente ai lavori del comitato scientifico gli autori di questo libro: Paolo Jedlowski, Giuseppe Mantovani, Andrea Smorti, Natascia Tonelli.

Gli autori

Federico Batini è professore aggregato di metodologia della ricerca in educazione, pedagogia sperimentale e pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica e ricercatore confermato all'Università di Perugia. Dirige la rivista "Lifelong Lifewide Learning" (rivista.edaforum.it). Tra le sue ultime pubblicazioni: *Storie, futuro e controllo* (Liguori), *Storie che crescono* (Junior), *Comprendere la differenza* (Armando), *Insegnare per competenze* (Loescher).

Blog: federicobatini.wordpress.com. Contatti: federico.batini@unipg.it.

Chiara Fioretti è psicologa in formazione presso la Scuola di Dottorato in Psicologia e Neuroscienze dell'Università degli Studi di Firenze. Si occupa di memoria autobiografica e narrazione in contesti di malattia e di comunicazione all'interno della relazione terapeutica medico-paziente.

Simone Giusti è formatore e consulente esperto di didattica e comunicazione con approccio narrativo. Condirige la rivista "Per leggere. I generi della lettura" (Pensa Multimedia). Tra le sue ultime pubblicazioni: *Insegnare con la letteratura* (Zanichelli), *L'instaurazione del poemetto in prosa* (II ed., Pensa Multimedia), *Imparare dalla letteratura* (Loescher), *Leggenda e altri discorsi* (Mobydick), *Allenare la mente con Harry Potter* e *Allenare la mente con Il conte di Montecristo* (Php).

Paolo Jedlowski è professore ordinario di sociologia presso la facoltà di Scienze politiche dell'Università della Calabria e direttore di Ossidiana (Osservatorio per lo studio dei processi culturali e della vita quotidiana). Tra le sue ultime pubblicazioni: *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa* (Bollati Boringhieri), *Il mondo in questione. Introduzione alla storia del pensiero sociologico* (II ed., Carocci), *In un passaggio d'epoca. Esercizi di teoria sociale* (Orthotes).

Marielle Macé, direttrice aggiunta del CRAL (Centre de Recherches sur les Arts et le Langage) di Parigi, insegna letteratura francese e teoria letteraria all'École des hautes études en sciences sociales, all'École normale supérieure e, come *visiting professor*, alla New York University. La sua pubblicazione più recente è *Façons de lire, manières d'être* (Gallimard).

Giuseppe Mantovani ha insegnato psicologia sociale all'università di Milano e poi in quella di Padova. Ha fatto ricerche e interventi sulle nuove tecnologie, le differenze culturali, l'educazione interculturale. Sull'educazione interculturale ha pubblicato *L'elefante invisibile* (Giunti, 1998), *Intercultura* (Il Mulino, 2004), *Spezzando ogni cuore* (2012). Per seguire il suo lavoro di ricerca si rinvia al sito <http://www.spezzandoognicuore.it/>.

Andrea Smorti è professore ordinario di psicologia dello sviluppo e dell'educazione e preside della Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Dirige il "Giornale di Psicologia dello Sviluppo" (Giunti). Tra le sue ultime pubblicazioni: *Narrazioni. Cultura, memorie e formazione del Sé* (Giunti).

Nataschia Tonelli è professore associato di letteratura italiana all'Università di Siena e presidente dell'ADI-SD (Associazione degli Italianisti – Sezione Didattica). Condiregge la rivista "Per leggere. I generi della lettura" (Pensa Multimedia). È in corso di stampa il volume *Fisiologia della passione* (Sismel-Edizioni del Galluzzo).

Imparare dalla lettura

La lettura, specialmente quando è rivolta a testi letterari o, più generalmente, narrativi, è uno strumento potente che, come sanno i lettori e le lettrici di romanzi, può sconvolgere la vita quotidiana, aprire nuove possibilità, fornire una o più direzioni agli avvenimenti. Che utilizzo conviene dunque fare della lettura all'interno dei sistemi educativi? Come mettere a frutto le potenzialità di quest'esperienza? Quali sono le pratiche didattiche più efficaci? Un gruppo di esperti, accomunati dall'interesse per l'approccio narrativo e per il ruolo giocato dalle storie nello sviluppo delle persone, ha cercato di affrontare l'argomento da diversi punti di vista: sociologico, psicologico, pedagogico, letterario. Ne risulta un richiamo forte alla lettura come esperienza complessa e diversificata, da praticare in ogni fase della vita e non semplicemente allo scopo di imparare a usare meglio la lingua o di commentare le opere di una determinata tradizione. Occorrerebbe semmai tener fermo il principio della necessità di attivare le opere, ovvero di farle funzionare nella mente e nel corpo delle persone, affinché possano avere un ruolo nella loro vita.

***Simone Giusti** è formatore e consulente esperto di didattica e comunicazione con approccio narrativo. Condiregge la rivista «Per leggere. I generi della lettura» (Pensa Multimedia). Tra le sue ultime pubblicazioni: Insegnare con la letteratura (Zanichelli), L'instaurazione del poemetto in prosa (II ed., Pensa Multimedia), Imparare dalla letteratura (Loescher), Leggenda e altri discorsi (Mobydick), Allenare la mente con Harry Potter e Allenare la mente con Il conte di Montecristo (Php).*

***Federico Batini** è professore aggregato di Metodologia della ricerca in educazione, Pedagogia sperimentale e consulenza pedagogica, e ricercatore confermato all'Università di Perugia. Dirige la rivista «Lifelong Lifewide Learning». Tra le sue ultime pubblicazioni: Storie, futuro e controllo (Liguori), Storie che crescono (Junior), Comprendere la differenza (Armando), Insegnare per competenze (Loescher).*

contributi di F. Batini, C. Fioretti, S. Giusti, P. Jedlowski, M. Macé, G. Mantovani, A. Smorti, N. Tonelli

OMAGGIO

3639

GIUSTI, BATINI
IMPARARE DALLA LETTURA

ISBN 978-88-201-3639-0



1 1 3 0 0



9 788820 136390