

SCUOLA INTERATENEIO DI SPECIALIZZAZIONE
PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA
S.I.S.

**“Il lettore cooperante:
esperienze di lettura di racconti novecenteschi
in una classe terza di scuola media”**

Relazione finale per l'esame di abilitazione nella classe di concorso A043
Intervento didattico effettuato presso Scuola secondaria di primo grado dell'Istituto "S. Anna" -
TORINO

Specializzando:
Luciano Parlato

Anno Accademico 2005 – 2006

INDICE

Teorie di riferimento	p.	1
Progettazione	p.	5
Programmazione	p.	7
Descrizione	p.	10
Verifica	p.	35
Approfondimento e recupero	p.	36
Questionario valutativo	p.	36
Autovalutazione	p.	37
Riflessioni metacognitive	p.	38
Bibliografia	p.	39
Allegati	p.	40

TEORIE DI RIFERIMENTO DELL'INTERVENTO DIDATTICO

1. *Il modello dell'arricchimento culturale*

All'interno del percorso di formazione S.I.S. molti sono stati i modelli didattici e le impostazioni teoriche proposti alla nostra attenzione, di fronte ai quali quasi sempre vi è stato a livello condiviso un approccio problematicista, che cioè tendesse a non assolutizzarne uno soltanto. Talvolta i numerosi e vari contributi teorici rischiano però di essere confusi in una rete indistinta, per cui occorre trovare un orientamento all'interno del quale muoversi: per quanto riguarda questo intervento didattico la mia scelta è caduta sul **modello dell'arricchimento culturale**, quello che insieme agli altri tre modelli (delle competenze di base, dei processi cognitivi superiori, dei talenti personali) risulta essere uno dei quattro schemi di riferimento generali della didattica,¹ costituito da specifici fondamenti teorici e dimensioni operative.

Coordinate teleologiche principali di tale modello sono la predominanza dell'**oggetto** culturale e del **processo** della formazione, vale a dire: il modello pone l'attenzione in primo luogo sui contenuti culturali che vengono offerti al soggetto in formazione e in secondo luogo sul suo percorso di appropriazione di essi, fondato sull'instaurazione di un dialogo attento e intenso mediato dall'interiorizzazione:

"A partire da una concezione essenzialmente *antropologica*, la crescita dell'individuo è vista come collocata entro un mondo culturale i cui sistemi di simboli, di significati e di valori sono i principali fattori della sua *umanizzazione*, dell'itinerario che lo porta a diventare *persona*, membro della comunità umana".²

2. *L'oggetto*

In una prospettiva di arricchimento culturale la scelta dell'oggetto della conoscenza è sommamente importante e inoltre la cultura è connessa all'educazione, alla crescita della persona a tutti i livelli: la persona partecipa di un capitale intellettuale, affettivo e tecnico che ne sostiene l'attività mentale e le scelte. Contemporaneamente il valore estetico, etico ed epistemico di alcune opere della cultura diviene valore formativo anche a livello cognitivo:

"Il vero uso di Shakespeare e di Cervantes, di Omero e di Dante, di Chaucer e di Rabelais, consiste nell'aumentare la propria crescente interiorità. [...] Shakespeare non ci renderà migliori e non ci renderà peggiori ma può insegnarci a prestare orecchio a noi stessi quando con noi stessi parliamo. Secondariamente può insegnarci ad accettare il cambiamento, in noi stessi come in altri".³

¹ Cfr. Baldacci 2004, in partic. pp. 13-40, pp. 155-179.

² *Ibidem*, p. 37.

³ Bloom 1996, p. 25.

In altre parole i contenuti culturali di una *traditio* alta che comprende le grandi opere dell'umanità vengono a essere il vasto territorio all'interno del quale il soggetto trae valori estetici, etici, epistemici, religiosi che danno forma alla sua persona.

A prima vista un'impostazione così fortemente incentrata sull'oggetto culturale sembra arginare il soggetto, mentre ciò non deve accadere, dal momento che la persona è ciò che con mie parole definirei il "banco di prova" della tradizione, il fulcro di un incontro che si può realizzare solo se essa è intenzionata ad esercitare il proprio giudizio critico. Ecco allora che diviene sommamente importante il processo di apprendimento:

"[...] considerato come intrinsecamente *aperto*, sia nel senso che non è mai definitivamente compiuto, sia nel senso che i suoi approdi non possono essere previsti o predeterminati, in quanto dipendono dall'itinerario personale di ciascun individuo".⁴

I contenuti, nella prospettiva di tale modello teorico, non sono meramente *passati* alle nuove generazioni, le quali se ne appropriano e li riconsegnano a loro volta, secondo una concezione di trasmissione culturale magistro-centrica ormai desueta, ma costituiscono il punto di partenza di una proposta forte, solida, vagliata innanzitutto dai soggetti che se ne fanno promotori, offerta a soggetti nuovi, i quali possono – in totale libertà, soprattutto a livello di percorsi, come già spiegato – trarre da tale proposta vantaggio per la comprensione di se stessi, della realtà e per la costruzione di valori e significati.

Se da un lato si sottolinea allora l'importanza di partire da contenuti degni di essere conosciuti e apprezzati per il loro valore,⁵ dall'altro li si affida all'*esperienza* personale e al dialogo continuo che intercorre tra essi e il soggetto (allievo, lettore...).

3. Il processo

Per parlare di come si intende il processo di apprendimento in questo intervento didattico occorre ripercorrere brevemente la vicenda storica di tale concetto nella pedagogia.

Al primo Novecento dobbiamo – in ambito storico pedagogico – l'avvento di nuove impostazioni che hanno favorito il passaggio dal magistro-centrismo al puero-centrismo, nella consapevolezza che occorresse rendere l'apprendimento degli studenti più *attivo* e conoscere maggiormente la mente e il suo funzionamento: tra i vari momenti della relazione formativa assunse nuova centralità la fase dell'apprendimento.⁶

Negli anni Cinquanta e Sessanta, a partire dal rilevamento di un'*emergenza educativa* diffusa,⁷ i vari orientamenti precedenti furono ripresi e rilanciati da quelle che divennero due grandi tendenze, la prima incentrata sulla necessità di migliorare la qualità dell'insegnamento, attraverso la razionalizzazione e la programmazione dei processi didattici, la creazione di sistematiche procedure di verifica e di tassonomie rigorose; la seconda invece incentrata sul rafforzamento delle potenzialità cognitive del soggetto, grazie all'indagine delle sue strutture mentali e alla messa a punto di sistemi di auto-apprendimento: esponenti più autorevoli sono stati da una parte Skinner e Bloom, dall'altra Bruner e Ausebel.⁸

Dalla prima tendenza è scaturita l'idea di unità didattica, percorso formativo in cui ha ruolo centrale l'insegnante, che comincia dall'analisi delle condizioni di partenza, immagina in modo particolareggiato un percorso a partire da obiettivi precisi e articolati, verifica *in itinere* l'apprendimento e il raggiungimento finale degli obiettivi preposti; dalla seconda tendenza è invece scaturita l'idea di didattica della ricerca e di *problem solving*, percorsi in cui studenti e insegnanti (cioè *principianti* ed *esperti*) sono impegnati a interrogare e comprendere la realtà, elaborando schemi mentali funzionali ad apprendere, cioè a cogliere il posto occupato da un'idea o da un fatto nell'ambito di un più generale sistema culturale di riferimento.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Da qui la definizione di "canone": cfr. Bloom 1996.

⁶ A tal proposito basta ricordare le ricerche e le proposte didattiche elaborate da studiosi come, fra gli altri, Edouard Claparède, Ovide Decroly, Maria Montessori, William Heard Kilpatrick, Helen Parkhurst, Robert Dottrens.

⁷ Cfr. H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in A. Dal Lago (a cura di), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, pp. 228-255.

⁸ "In Skinner e Bloom da una parte, e Bruner e Ausebel dall'altra, si possono individuare gli esponenti emblematici di queste tendenze. I primi si impegnarono principalmente a pianificare le condizioni esterne dell'apprendimento, i secondi si interessarono soprattutto all'indagine delle strutture mentali attraverso cui l'apprendimento si svolge e si moltiplica. Da questi capiscuola scaturirono prassi educative molto diverse che hanno ampiamente condizionato la cultura pedagogica e scolastica statunitense ed europea. [...] Attraverso Skinner, Bloom, Block, Gagné e molti teorici del curriculum (Nicholls, Frey) si svolge un intervento didattico principalmente interessato a perfezionare le procedure dell'insegnamento, mentre lungo l'asse Bruner, Ausebel, Gardner [...] si punta a forme di apprendimento centrate soprattutto sui processi mentali e sulla costruzione delle conoscenze. Nel primo caso ci troviamo di fronte a un modello pedagogico che privilegia la trasmissione del sapere, nel secondo a un modello che sostiene il processo di costruzione della conoscenza", Chiosso 2004, pp. 12-16.

In una parola il fine delle pedagogie dell'insegnamento è il *prodotto*, quello delle pedagogie dell'apprendimento è il *processo*.

Da questa seconda tendenza è scaturito il costruttivismo, una teoria dell'auto-costruzione del soggetto, che integra i prodotti culturali e i meccanismi della mente: impostazione arricchita poi dai costruttivisti sociali che hanno sottolineato come la conoscenza si svolga entro un contesto sociale che essa influenza e da cui è influenzata. Per cui la didattica si fonda su principi di negoziazione interna e sociale, di collaborazione (*cooperative learning*) e di riproduzione (approdo a forme sempre più varie e complesse di conoscenza). In tale prospettiva il soggetto che apprende è il vero e proprio *inventore* della realtà, dal momento che non esistono una realtà e una verità fuori di esso: conoscere non è dunque osservare, ma costruire e disporre di strumenti interpretativi sempre più raffinati e adeguati alla gestione della complessità esperienziale.

Il modello dell'arricchimento culturale, orientandosi sulla priorità del processo dell'apprendimento, trova più adeguata alla sua impostazione la pedagogia del secondo tipo, anche se – a mio avviso – debba superarla in qualche modo per giungere a una maggiore problematicità.

Si è notato quanto le teorie appena descritte (che hanno dominato la scena scolastica dell'ultimo trentennio) possano condurre la pedagogia a incentrarsi sulle dimensioni cognitive dell'apprendimento, tralasciando in parte quelle affettive, emotive, etiche ed espressive, pure importanti.⁹ È così che – di fronte all'incombente sempre possibile di questo pericolo – si è fatta largo una pedagogia della COMPLESSITÀ e ha ritrovato vigore la pedagogia della PERSONA (di ispirazione cattolica), le quali – senza negare affatto la validità della conoscenza razionale – hanno riaffermato l'importanza della persona nella sua singolarità, del limite, dell'errore, della problematicità, del dialogo, del moltiplicarsi degli approcci metodologici, per cui:

“Chi oggi si avventura nella conoscenza umana sarebbe, dunque, in condizioni analoghe a quelle dell'alpinista che, impegnato su un passaggio sconosciuto, non sappia esattamente ciò che troverà sulla via e confidi soltanto nella sua esperienza, sulle sue forze, sulla sua capacità di orientamento, sulle informazioni acquisite da altri alpinisti, su alcune fotografie della parete scattate da lontano e su pochi strumenti come la bussola e l'altimetro. Edgar Morin ha parlato di un pensiero «aperto all'infinito di una conoscenza mai compiuta»,¹⁰ capace di dialogo «tra le nostre menti e ciò che esse hanno prodotto sotto forma di idee e sistemi di idee».¹¹

Deve allora realizzarsi secondo Morin, ispiratore di tale concezione, una riforma del pensiero che accolga la complessità e sviluppi sia un'intelligenza *generale*, capace di risolvere problemi, spinta dal dubbio e dallo spirito indagatore,¹² sia, dal momento che non basta iscrivere ogni cosa in un quadro o in un orizzonte più ampio, un'intelligenza di *contestualizzazione*, che sappia cioè *inter-connettere* le conoscenze a un contesto concreto e viceversa. In altre parole un'intelligenza che sappia “ricercare sempre le relazioni e le inter-retroazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti, e cioè come una modifica della parte si ripercuote sul tutto e come una modifica del tutto si ripercuote sulle parti”.¹³

Alcuni principi fondamentali di tale pensiero inter-connettivo sono:

- il **sistemico**, secondo cui non è possibile conoscere le parti omettendo il tutto e viceversa;
- l'**ologrammatico**, per cui non solo la parte è nel tutto, ma anche il tutto è nella parte;
- dell'**anello retroattivo**, secondo cui la causa agisce sull'effetto e viceversa;
- il **dialogico**, secondo cui è necessario far dialogare gli elementi in gioco, che sembrano escludersi o contraddirsi, mentre – in verità – possono completarsi.

Secondo tali principi si può orientare la ricerca a “mettere in atto processi di costruzione e di rappresentazione di reti concettuali secondo una logica più intertestuale che lineare e, dunque, in grado di promuovere saperi senza chiusure definitive”.¹⁴

Tutto ciò difende dunque la didattica dalla pretesa di separare la sfera cognitiva da quella emozionale e di chiudere entro griglie precostituite la realtà (concepita come un ambito che non sia

⁹ Cfr. Chiosso 2004, in partic. pp. 28-31.

¹⁰ Morin 2000, p. 122.

¹¹ Chiosso 2004, p. 29.

¹² “Più potente è l'intelligenza generale, più grande è la sua facoltà di trattare problemi speciali. L'educazione deve favorire l'attitudine generale della mente a risolvere i problemi e correlativamente deve stimolare il pieno impiego dell'intelligenza generale”, Morin 2000, p. 16.

¹³ Morin 2001, p. 94.

¹⁴ Chiosso 2004, p. 37.

luogo di leggi proprie oggettivabili); inoltre riconosce all'insegnante la necessaria funzione di orientatore e guida, che il costruttivismo tende a sminuire.

4. *Il Dialogo*

Privilegiando il *processo* sul prodotto e concependo l'*oggetto* come proposta iniziale di un *dialogo*, a **livello metodologico** l'intervento didattico si ispirerà a procedure didattiche di tipo "maieutico", fondate cioè sulla lezione dialogata e sulla lezione-discussione, in cui gli allievi continuamente sollecitati e guidati dall'insegnante intervengano nella costruzione della conoscenza, già in fase di lettura dei testi letterari.

La prospettiva dialogica postula la negazione del rapporto educativo sia in senso autoritaristico e monodirezionale, sia in senso spontaneistico (tipico dell'impostazione costruttivistica), che cioè presume di poter fare a meno dell'adulto: in altre parole vuole superare da una parte il nozionismo, dall'altra il soggettivismo e il relativismo.

La scuola deve essere un cammino comune in cui allievo e insegnante sono attori di un evento continuamente *in fieri*, aperto a nuovi contributi, ma contemporaneamente ispirato da un'ipotesi di lavoro stabile, chiara, che innanzitutto – per entrambi – è la tradizione, ciò che il passato ha consolidato, vagliato, approvato, rifiutato, corretto:

"L'intersoggettività si traduce, in termini pedagogici, in un modello educativo progettato quale *cammino comune* lungo il quale maestro e discepolo si riconoscono reciprocamente come soggetti. Esso è basato sull'impegno di sincerità, di disponibilità reciproca, d'interazione e di comprensione. La parola, verbale e gestuale, svolge una funzione primaria nell'apertura all'altro, occupando un ruolo strategico nel processo dell'incontro-dialogo. Con la parola la persona svela infatti la sua ricchezza interiore e l'originalità della sua esistenza, i suoi predicati metafisici".¹⁵

L'interrelazione deve allora – attraverso le materie e gli autori classici – permettere di scoprire ciò che è condivisibile perché comune, permanente, vero:

"L'individuo non avrà rotto la sua solitudine se non quando riconoscerà nell'altro [sia il vicino, sia l'autore letterario], in tutta la sua alterità, l'Uomo; se non quando aprirà un varco verso l'altro, partendo da questa prospettiva intenzionale, in un incontro serio e trasformante".¹⁶

Ho proposto queste riflessioni per delineare l'impostazione teorica pedagogica che ispira questo intervento didattico: in sintonia con Bloom essa condivide l'importanza assegnata agli elementi culturali (cosa che è stata già specificata, a proposito dell'oggetto culturale); con la didattica dell'apprendimento condivide l'importanza assegnata al soggetto che apprende e ai suoi schemi mentali; alla didattica della complessità moriniana e dell'educazione della persona deve alcune specificazioni metodologiche e la centralità del ruolo dell'insegnante nel dialogo con il discente.

5. *Il "lettore cooperante"*

L'impostazione pedagogica descritta trova a mio avviso maggiore corrispondenza con quelle **teorie della critica letteraria** che partono dalla concezione di "lettura come esperienza" e di lettore come soggetto "cooperante", che ri-crea il testo: le teorie, cioè, nate in seno all'ermeneutica.¹⁷

L'ermeneutica, di cui si trova traccia già negli antichi greci, ha avuto una ripresa nell'Ottocento soprattutto attorno al problema della comprensione degli avvenimenti storici. Ma è nel Novecento, con la filosofia esistenzialista di Heidegger, che l'ermeneutica assurge a modello generale. Heidegger vede un aspetto ermeneutico (interpretativo) nella situazione dell'uomo «gettato» nel mondo: l'agire in una determinata situazione necessita di una «comprensione» della situazione stessa; questa comprensione globale viene prima di ogni distinzione analitica dei particolari, è una «pre-comprensione». Il «circolo ermeneutico», che dalla visione del tutto procede verso l'individuazione

¹⁵ Chiosso 2004, p. 130.

¹⁶ Buber 1983, p. 118. Riguardo alle teorie dell'educazione della persona e della didattica del dialogo cfr. Chiosso 2004, pp. 119-151. Qui si fa riferimento, oltre a Martin Buber, anche ad altri importanti pensatori, tra i quali Jacques Maritain, Luigi Giussani, Romano Guardini, Lorenzo Milani. A partire da presupposti ideologici differenti, ma giungendo a conclusioni analoghe anche Clotilde Pontecorvo individua nel dialogo un mezzo essenziale al processo di conoscenza (cfr. Pontecorvo 1998, in partic. pp. 73-96).

¹⁷ Cfr. Muzzioli 2003, in partic. "Dalla parte della lettura", pp. 167-190.

delle parti e poi torna al tutto, diventa caratteristico di ogni esperienza umana (si ritrovano tratti del pensiero di Morin).¹⁸

In seguito ad Heidegger, anche Gadamer ha sviluppato un'idea analoga parlando di "pregiudizio" a partire dal quale il soggetto entra in rapporto con ogni "oggetto" di esperienza, e ne ha tratto importanti conseguenze sul piano della conoscenza letteraria: l'interpretazione del lettore non è a suo avviso finalizzata alla sola comprensione del senso "originario" dell'opera o delle intenzioni dell'autore rispetto ai lettori del suo tempo; egli attua invece un "adattamento" dell'orizzonte storico al nuovo orizzonte attuale, contesto in cui avviene il "**dialogo**": la comprensione del testo diviene allora «l'arte di far parlare di nuovo qualche cosa».¹⁹

Ricoeur, integrando Gadamer, sostiene che anche l'atteggiamento analitico deve entrare a far parte del movimento del comprendere e quindi afferma che occorre raccogliere la «sfida semiologica» lanciata dallo strutturalismo. Tuttavia, per quanto, nello sforzo di contemperare «verità» e «metodo», venga riconosciuto all'analisi un ruolo molto più importante di quello che essa riceveva nelle idee gadameriane, è però, alla fine, l'ermeneutica a prevalere: per Ricoeur, come per Gadamer, il linguaggio non è un «oggetto», ma una «mediazione». Il che vuol dire che il senso può essere colto solo spostandosi dalla visuale «chiusa» dei codici alla visuale «aperta» del concreto atto di linguaggio, in cui il lettore interpretante cerca «di dire qualcosa su qualcosa e qualcuno».²⁰

L'approccio ermeneutico individua così un caposaldo dell'esperienza letteraria, la cooperazione del lettore, forte sì degli strumenti dell'analisi forniti dallo strutturalismo, ma – non essendo essi sufficienti – soprattutto della propria interpretazione.

Tale strada è percorsa e arricchita in seguito da Jauss e Iser, irrinunciabili apporti teorici per questo intervento didattico.

La tendenza metodologica nota come "teoria della ricezione", sorta in Germania presso l'università di Costanza (da cui il nome di Scuola di Costanza), rappresentata principalmente da Jauss e Iser, emerse sul finire degli anni Sessanta. Jauss all'epoca rintracciava le ragioni della crisi delle storie letterarie nella mancata considerazione della prospettiva dei lettori e notava come gli stessi metodi della critica marxista e della critica formalista tardassero a rendersi conto dell'importanza della «ricezione» e dell'«efficacia» dell'opera: per raggiungere la debita comprensione della «comunicazione letteraria», afferma Jauss, non ci si può limitare alla sola fase della genesi o della produzione di un testo. La storia della letteratura non può essere una sequela di eventi; il senso e il valore della letteratura vanno riscontrati nella vita dell'opera che continua a interessare il pubblico, anche a grande distanza di tempo: guardando unicamente alla «ricezione» si resterebbe ad una pura registrazione delle oscillazioni subite dalla fortuna di un autore o di un'opera.

Invece, il richiamo all'«efficacia» vuole evidenziare l'impatto dell'opera sul pubblico anche a dispetto dei gusti vigenti. Per il calcolo dell'«efficacia» Jauss inserisce la nozione di «**orizzonte d'attesa**». Il rapporto tra l'opera e il lettore, infatti, è condizionato da ciò che il lettore si aspetta, sulla base delle opere del passato e del sistema di generi letterari e di regole tecniche che ne derivano. L'opera stessa è corredata da istruzioni che devono preparare il lettore a determinate «attese».²¹

Il momento della lettura del testo è quindi l'articolazione di attese e risposte, secondo le seguenti fasi:

- un primo livello, che viene denominato di «comprensione estetica» e che costituirebbe la «percezione» del testo (questa prima lettura segue passo passo lo svolgersi del testo e riporta gli spunti progressivamente emergenti);
- un secondo livello di «riflessione» in cui, dalle parti in precedenza evidenziate, si torna all'intero componimento per un'interpretazione globale, attraverso l'enucleazione di **concetti**.²²

Per Iser il testo si presenta come uno schema dotato di più o meno ampi margini di «indeterminatezza», che vengono affidati al "riempimento" e al completamento del lettore, il quale partecipa all'aggregazione del senso portando le proprie opinioni e le proprie esperienze, sia collettive che individuali. L'opera è composta di parole, ma esse suscitano nella fantasia di noi che leggiamo delle immagini mentali che sviluppano e integrano i dati descrittivi presenti nel testo.

Il testo, durante la lettura, genera delle aspettative: di frase in frase vi risponde e contemporaneamente ne produce di nuove. Una completa saturazione delle aspettative è poco probabile e soprattutto farebbe cadere l'interesse e il coinvolgimento del lettore: di questo coinvolgimento non ci si può rendere pienamente conto nel corso della lettura, perciò si ha il bisogno

¹⁸ Cfr. Heidegger 1976.

¹⁹ Cfr. Gadamer 1983.

²⁰ Cfr. Ricoeur 1966.

²¹ Cfr. Jauss 1969.

²² Al riguardo è utile la concezione di "didattica per concetti" di E. Damiano (cfr. Damiano 1989).

di comunicare le proprie esperienze per cercare di capire «in che cosa si è stati coinvolti». In fondo, sostiene Iser, «i critici letterari spesso non fanno altro che cercare di tradurre il loro coinvolgimento in un linguaggio referenziale». ²³

Allo studio della «**cooperazione**» del lettore ha portato il suo contributo, in Italia, Umberto Eco, che parafrasando un motto latino parla del *lector in fabula*, del lettore cioè che è nel testo, di cui il testo prevede già in partenza il ruolo e l'apporto partecipativo. Elaborata praticamente in contemporanea con quella di Iser, la teoria di Eco formula l'immagine del «Lettore Modello», il quale è previsto come interlocutore di qualsiasi opera letteraria, un lettore con certe conoscenze e certe capacità di previsione e immaginazione.

La **lettura cooperante** consiste nel mettersi nei panni del «Lettore Modello», nell'accettare di giocare il gioco predisposto dal testo. Ciò varrebbe anche per i cosiddetti testi «aperti», come quelli di Joyce, nei quali la molteplicità delle letture è esattamente la risposta che la «strategia testuale» intende suscitare. Chi preferisse passar sopra al ruolo del «Lettore Modello» e abbandonarsi a un approccio "creativo", libero da vincoli, non farebbe interpretazione, secondo Eco, ma farebbe invece un "uso" del testo. Su questa distinzione tra "uso" e "interpretazione" Eco ha insistito a più riprese, cercando di porre, di fronte all'ondata delle teorie relativiste, i limiti dell'interpretazione: l'interpretazione deve partire dal testo e trovarvi conferma mentre l'uso — in cui prevale l'intenzione del lettore — risulta, in definitiva, arbitrario. ²⁴

Rispetto a Jauss e Iser, al quale affido maggiore peso e responsabilità nella formazione della mia personale concezione della lettura, Eco vincola maggiormente la fantasia e l'esperienza personale del lettore, pur muovendo dallo stesso punto di partenza: il lettore è tale quando ri-crea il testo portando dentro di esso, in un dialogo continuamente attivo seppur non prevaricante, aspettative, previsioni, esperienze. Soltanto valicando la soglia di questo "**coinvolgimento rispettoso**" (come io lo chiamo) il lettore ottiene una vera conoscenza del testo, dell'autore, del contesto nel quale l'opera è inscritta e dunque ottiene — in un'ultima istanza — una maggiore conoscenza di sé. Inoltre tutta questa dinamica avviene necessariamente nel "dialogo tra lettori", che condividono l'esperienza di lettura e si inoltrano nella sempre più profonda conoscenza reciproca.

PROGETTAZIONE dell'INTERVENTO DIDATTICO

La scuola

Scuola secondaria di primo grado dell'Istituto "S. Anna" di v. Massena 36, a Torino.

Nel POF si legge: "Le linee formative dell'Istituto si ispirano al principio della centralità della persona, considerata nella sua dignità e nella sua unicità. Formare significa, dunque, aiutare la persona a conoscersi, a valorizzare e ad esprimere in ogni circostanza, il meglio di sé [...] formare una vera comunità, in cui si mira alla formazione integrale dell'alunno, nel dialogo costruttivo, nella collaborazione costante e nel reciproco confronto".

Le finalità educative, gradualmente perseguite nell'arco del triennio, sono orientate all'acquisizione di standard cognitivi elevati, di autonomia di lavoro e studio, di iniziale capacità critica, di conoscenza dell'ambiente vicino e lontano e di capacità di realizzare una condizione di equilibrio che permetta di accogliere altre culture, valorizzandole attraverso il confronto e riconoscendone i valori. Educare ad una visione "evangelica" della vita è inoltre un ingrediente della formazione della scuola.

Riguardo alle finalità didattiche, emerge dal testo la convinzione che l'azione didattica risulti tanto più efficace quanto più sono omogenei e condivisi non solo gli obiettivi, ma anche gli indirizzi generali e gli strumenti di valutazione, riducendo al minimo le incongruenze, le sfasature di programmi e di tempi e contribuendo a creare negli studenti un'autentica mentalità interdisciplinare.

Si legge poi: "La qualità dell'istruzione è determinata non tanto dai buoni risultati raggiunti da una minoranza di studenti più o meno cospicua, ma dagli esiti positivi conseguiti dalla totalità degli allievi, tendenzialmente. La valutazione dovrà avere quindi carattere formativo, essere parte integrante del processo educativo e momento in cui, accanto ai progressi registrati dall'alunno, è possibile all'insegnante fare il punto della propria azione educativa e didattica, e del metodo di lavoro adottato".

L'ampliamento dell'offerta formativa prevede: corsi di lingue straniere abbinati a viaggi d'istruzione; incontri su temi di grande attualità, quali l'educazione alla pace, l'educazione ambientale, la

²³ Cfr. Iser 1987.

²⁴ Cfr. Eco 1979.

multirazzialità, la famiglia; interventi di esperti su problemi particolarmente importanti per la formazione degli adolescenti, quali il disagio giovanile, l'educazione sessuale, l'igiene dell'alimentazione, ecc; attività sportive, culturali, artistico-espressive.

La classe

La classe III è composta da 18 allievi, dei quali due soli maschi (uno entrato ad anno scolastico avviato). La maggior parte degli allievi presenta un discreto livello di preparazione, mentre in alcuni sono presenti difficoltà di rielaborazione personale e critica degli argomenti che si evidenziano sia nella produzione scritta che orale di testi. La classe è molto attenta e silenziosa.

Argomento dell'intervento didattico e motivazioni della scelta

Nell'ambito del programma di letteratura e antologia italiana delineato dalla docente accogliente ho trovato uno spunto interessante per poter inserire il modulo di lettura e analisi del racconto italiano novecentesco che avevo ideato: la presenza di un modulo del libro di testo intitolato "*leggo per conoscere l'uomo*".

Argomento del mio intervento didattico è un breve percorso di lettura di novelle novecentesche italiane. **Motivazione** principale della mia scelta sul piano epistemologico e culturale è quella di enucleare attraverso l'attenta lettura e analisi dei testi alcuni nodi concettuali e problematici, per giungere alla realizzazione di uno schema unitario che definisca l'identità del soggetto, il rapporto del soggetto con se stesso, il rapporto del soggetto con la realtà che lo circonda e con gli altri soggetti, sino a giungere al punto problematico che emerge da tutti i racconti, l'attesa di qualcosa che realizzi l'aspettativa interiore del personaggio. Il percorso si snoda dunque attraverso la scelta di alcuni racconti legati per certi aspetti a questo medesimo nucleo concettuale. Essi sono, in ordine di trattazione in classe:

- Cesare Pavese, *Piscina feriale*
- Ennio Flaiano, *Lo sconosciuto*
- Luigi Pirandello, *Il treno ha fischiato*
- Luigi Pirandello, *Ciaula scopre la luna*
- Dino Buzzati, *L'ombra del Sud*

Metodi e valenze pedagogico-didattiche in relazione alla classe

La metodologia prescelta è quella della **lezione dialogata**, mezzo a mio avviso più efficace per raggiungere l'obiettivo formativo principale: la scoperta del sé a partire dalla comunicazione di un'esperienza tracciata dal testo letterario.

L'insegnante cerca di favorire la partecipazione "cooperante" dei lettori attraverso un fitto dialogo fatto di domande, risposte, riflessioni, ipotesi, previsioni, condivisioni di esperienze affini a quelle tracciate nei testi: il tutto perché si realizzi la **vera interpretazione** del testo letterario, che vede necessariamente il lettore *in fabula*, immedesimato e coinvolto.²⁵

Ci si rifà a Jauss, che inserisce la nozione di «**orizzonte d'attesa**». Il rapporto tra l'opera e il lettore, infatti, è condizionato da ciò che il lettore si aspetta, sulla base delle opere del passato e del sistema di generi letterari e di regole tecniche che ne derivano. L'opera stessa è corredata da istruzioni che devono preparare il lettore a determinate «attese».²⁶

Il momento della lettura del testo è quindi l'articolazione di attese e risposte, secondo le seguenti fasi, non necessariamente separate cronologicamente:

- un primo livello, che viene denominato di «comprensione estetica» e che costituirebbe la «percezione» del testo (questa prima lettura segue passo passo lo svolgersi del testo e riporta gli spunti progressivamente emergenti);
- un secondo livello di «riflessione» in cui, dalle parti in precedenza evidenziate, si torna all'intero componimento per un'interpretazione globale, attraverso l'enucleazione di **concetti**.²⁷

Per evitare il rischio sempre possibile che la lettura "interpretante" possa travisare il contenuto testuale l'attenzione al piano formale sarà costante; d'altra parte, non trattandosi di un modulo impostato secondo l'approccio metodologico delle competenze di base e della lettura analitico-strutturale, verranno tralasciati alcuni degli elementi dell'analisi testuale e letteraria, quali:

- Lo studio esaustivo della vita dell'autore e del contesto culturale in cui s'iscrive la sua opera.
- L'analisi narratologica puntuale e completa delle novelle.

²⁵ Sul concetto di interpretazione, orizzonti di attesa, lettura cooperante cfr. Iser 1984, Jauss 1969, Eco 1979, riferimenti teorici dell'intervento didattico.

²⁶ Cfr. Jauss 1969.

²⁷ Al riguardo è utile la concezione di "didattica per concetti" di E. Damiano (cfr. Damiano 1989).

Tali elementi confluiranno, quando lo si ritenga necessario, ad approfondire la comprensione dei testi nell'ottica degli obiettivi preposti all'intervento (v. *Obiettivi*, di seguito).

Secondo la deontologia del **modello didattico dell'arricchimento culturale** e della "lettura cooperante" i risultati artistici più significativi sono offerti ai giovani per scoprire la propria umanità, la propria persona: cosa che si propone questo intervento didattico.

Conditio sine qua non di tale approccio è una lettura coinvolta e dialettica, che comprenda il paragone continuo con la propria esperienza umana, il proprio vissuto passato e presente (nonché futuro, vale a dire il presente idealizzato dal desiderio e proiettato in avanti come meta del proprio cammino). Lo studente deve dunque mettersi in ascolto, ma in modo tutt'altro che passivo, come si potrebbe superficialmente indurlo a fare, bensì profondamente attivo e dialettico. Deve porsi, lo ribadisco, come **"lettore cooperante"**.

Anche contestualmente al tipo di classe, che ho avuto modo di conoscere mediante il tirocinio osservativo, la scelta mi sembra adeguata per due motivi:

- La classe è abituata a seguire la lezione e partecipare attivamente, in modo costruttivo e ordinato: la possibilità di una didattica dialogata si profila pienamente realizzabile.
- Il percorso prevede l'introduzione di tematiche e concetti complessi, che partono dalla crisi dell'identità del personaggio letterario e dell'incapacità di rapporto col mondo in cui è iscritta la sua vicenda: vale la pena dunque, attraverso una forma dialogica, monitorare la reale partecipazione e comprensione – tutt'altro che scontata – dei ragazzi durante le diverse tappe del lavoro comune in classe.

Requisiti

Cognitivi

- Conoscenza di alcune correnti culturali e letterarie di fine Ottocento e inizio Novecento, il Decadentismo, il Simbolismo.
- Conoscenza di alcuni autori della letteratura italiana, Italo Svevo e Luigi Pirandello.

Operativi

- Leggere e analizzare un testo letterario in prosa secondo le principali categorie narratologiche (protagonista, antagonista, tempo, spazio, intreccio, *fabula*).

Obiettivi

Formativi

- Approfondimento della conoscenza del "sé", in rapporto all'esperienza comunicata dagli autori letterari.
- Utilizzo del dialogo come risorsa di conoscenza.
- Scoperta o ri-scoperta della lettura come risorsa per l'accrescimento della personalità.

Cognitivi

- Conoscenza delle novelle proposte.
- Conoscenza del quadro concettuale interpretativo del percorso.

Operativi

- Introduzione del tipo di lettura per nodi concettuali.
- Incremento della capacità di analisi del testo.

Materiali e Strumenti

La rosa di testi scelta non è compresa interamente nell'antologia del libro di testo, pertanto quando necessario vengono forniti agli studenti in fotocopia. Tutte le novelle sono inoltre corredate da questionari di analisi.

Metodo di stesura della relazione

La descrizione dell'intervento riporta:

- I dialoghi avvenuti nel corso delle lezioni a partire dalla lettura dei testi: questi sono trascritti sulla base di appunti stesi in modo informale da me durante le ore di lezione e rielaborati-integrati successivamente, anche a livello lessicale; pertanto, se per mia scelta i dialoghi mantengono nella trascrizione la forma diretta, non sono però la stesura fedele di registrazioni vere e proprie (che avrebbero destato imbarazzo e qualche problema con gli altri docenti del Consiglio di Classe, nonché con i genitori degli allievi). I miei interventi saranno indicati con "P:" (professore) e quelli degli studenti con "S:", talvolta separati da "/" per indicare il passaggio della parola da uno all'altro studente.

- A parti "a discorso diretto" si accostano brevi riflessioni meta-descrittive, che fungono da "cerniera" e chiariscono gli intenti della mia conduzione della lezione (queste riflessioni verranno scritte in corsivo).

PROGRAMMAZIONE dell'INTERVENTO DIDATTICO

TEMPI	L'INSEGNANTE	L'ALLIEVO
<p>I intervento (2 ore)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervento breve introduttivo, che ha funzione di presentare il percorso ("leggo per conoscere l'uomo"), la modalità di procedere, gli obiettivi. • Pavese, <i>Piscina feriale</i>: lettura e comprensione dialogata, risposta orale al questionario. <p>STRUMENTI e SUSSIDI DIDATTICI: fotocopia del testo della novella; questionario.</p>	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chiarisce brevemente gli obiettivi del Tirocinio e del percorso scelto. • Inizia con la lettura del primo testo scelto come stimolo iniziale alla trattazione e alla problematizzazione del tema (aiutando cioè gli studenti a riferirlo anche alla propria esperienza, secondo il principio di interpretazione cooperante). • Propone di rispondere in forma orale dialogata alle domande del questionario. • Realizza uno schema concettuale del brano. • Chiarisce agli studenti la modalità di verifica scritta finale. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rielabora quanto emerso nella lezione-discussione precedente. • Prepara la lettura e l'analisi guidata del nuovo testo in programma. 	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Annota sul testo fornito in fotocopia le osservazioni fatte dall'insegnante durante la lettura. • Sottolinea le frasi indicate e che emergono come importanti dalla discussione e partecipa al dialogo. • Realizza e contribuisce a costruire uno schema concettuale di interpretazione del brano. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rilegge personalmente la novella, ripercorrendo i passaggi concettuali individuati durante la lezione-discussione. • Svolge il questionario di analisi.
<p>II intervento (2 ore)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recupero del contenuto della lezione precedente e proseguimento dell'analisi di Pavese, <i>Piscina feriale</i>: risposte degli studenti al questionario. • Flaiano, <i>Lo sconosciuto</i>: lettura e comprensione dialogata, risposta al questionario. <p>STRUMENTI e SUSSIDI DIDATTICI: fotocopia del testo della novella; questionario.</p>	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ascolta le risposte degli studenti al questionario su <i>Piscina feriale</i>, riprendendone i nodi concettuali principali. • Legge il secondo testo scelto (Flaiano, <i>Lo sconosciuto</i>) e ne avvia in forma dialogata con gli studenti la problematizzazione e l'interpretazione. • Propone di rispondere in forma orale dialogata alle domande del questionario. • Arricchisce di nuovi elementi lo schema concettuale iniziato con il racconto <i>Piscina feriale</i>. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rielabora quanto emerso nella lezione-discussione precedente. • Prepara la lettura e l'analisi guidata del nuovo testo in programma. 	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se interrogato espone quanto realizzato a casa. • Annota sul testo fornito in fotocopia le osservazioni fatte dall'insegnante durante la lettura. • Sottolinea le frasi indicate e che emergono come importanti dalla discussione e partecipa al dialogo. • Realizza e contribuisce a continuare la costruzione dello schema concettuale di riferimento del percorso. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rilegge personalmente la novella, ripercorrendo i passaggi concettuali individuati durante la lezione-discussione. • Svolge il questionario di analisi.

<p>III intervento (2 ore)</p> <ul style="list-style-type: none"> Recupero del contenuto della lezione precedente e proseguimento dell'analisi di Flaiano: risposte degli studenti al questionario. Pirandello, <i>Il treno ha fischiato</i>: lettura e comprensione dialogata, risposta al questionario. <p>STRUMENTI e SUSSIDI DIDATTICI: fotocopia del testo della novella; questionario.</p>	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> Ascolta le risposte degli studenti al questionario su <i>Lo sconosciuto</i>, riprendendone i nodi concettuali principali. Legge il terzo testo scelto (Pirandello, <i>Il treno ha fischiato</i>) e ne avvia in forma dialogata con gli studenti la problematizzazione e l'interpretazione. Propone di rispondere in forma orale dialogata alle domande del questionario. Arricchisce di nuovi elementi lo schema concettuale generale. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Rielabora quanto emerso nella lezione-discussione precedente. Prepara la lettura e l'analisi guidata del nuovo testo in programma. 	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> Se interrogato espone quanto realizzato a casa. Annota sul testo fornito in fotocopia le osservazioni fatte dall'insegnante durante la lettura. Sottolinea le frasi indicate e che emergono come importanti dalla discussione e partecipa al dialogo. Realizza e contribuisce a continuare la costruzione dello schema concettuale di riferimento del percorso. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Rilegge personalmente la novella, ripercorrendo i passaggi concettuali individuati durante la lezione-discussione. Svolge il questionario di analisi.
<p>IV intervento (2 ore)</p> <ul style="list-style-type: none"> Recupero del contenuto della lezione precedente e proseguimento dell'analisi di Pirandello: risposte degli studenti al questionario. Pirandello, <i>Ciaula scopre la luna</i>: lettura e comprensione dialogata, risposta al questionario. <p>STRUMENTI e SUSSIDI DIDATTICI: fotocopia del testo della novella; questionario.</p>	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> Ascolta le risposte degli studenti al questionario su <i>Il treno ha fischiato</i>, riprendendone i nodi concettuali principali. Legge il quarto testo scelto (Pirandello, <i>Ciaula scopre la luna</i>) e ne avvia in forma dialogata con gli studenti la problematizzazione e l'interpretazione. Propone di rispondere in forma orale dialogata alle domande del questionario. Arricchisce di nuovi elementi lo schema concettuale generale. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Rielabora quanto emerso nella lezione-discussione precedente. Prepara la lettura e l'analisi guidata del nuovo testo in programma. 	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> Se interrogato espone quanto realizzato a casa. Annota sul testo fornito in fotocopia le osservazioni fatte dall'insegnante durante la lettura. Sottolinea le frasi indicate e che emergono come importanti dalla discussione e partecipa al dialogo. Realizza e contribuisce a continuare la costruzione dello schema concettuale di riferimento del percorso. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Rilegge personalmente la novella, ripercorrendo i passaggi concettuali individuati durante la lezione-discussione. Svolge il questionario di analisi.
<p>V intervento (2 ore)</p> <ul style="list-style-type: none"> Recupero del contenuto della lezione precedente e proseguimento dell'analisi di Pirandello: risposte degli studenti al questionario. Buzzati, <i>Ombra del Sud</i>: lettura e comprensione dialogata, risposta al questionario. <p>STRUMENTI e SUSSIDI DIDATTICI: fotocopia del testo della novella; questionario.</p>	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> Ascolta le risposte degli studenti al questionario su <i>Il treno ha fischiato</i>, riprendendone i nodi concettuali principali. Legge il quarto testo scelto (Buzzati, <i>Ombra del Sud</i>) e ne avvia in forma dialogata con gli studenti la problematizzazione e l'interpretazione. Propone di rispondere in forma orale dialogata alle domande del questionario. Arricchisce di nuovi elementi lo 	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> Se interrogato espone quanto realizzato a casa. Annota sul testo fornito in fotocopia le osservazioni fatte dall'insegnante durante la lettura. Sottolinea le frasi indicate e che emergono come importanti dalla discussione e partecipa al dialogo. Realizza e contribuisce a completare la costruzione dello schema concettuale di riferimento del percorso.

	<p>schema concettuale generale.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chiarisce agli studenti la modalità di verifica scritta finale da svolgere nell'incontro successivo e i criteri di valutazione. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prepara la verifica finale. 	<p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rilegge personalmente la novella, ripercorrendo i passaggi concettuali individuati durante la lezione-discussione. • Svolge il questionario di analisi. • Si prepara alla verifica finale, rileggendo tutte le novelle e lo schema concettuale interpretativo.
<p>VI intervento (1 ora)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizzazione verifica scritta. <p>STRUMENTI e SUSSIDI DIDATTICI: fotocopia del testo della novella; questionario.</p>	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legge con i ragazzi lo schema concettuale e il testo della verifica, impostata a partire da <i>Il treno ha fischiato</i> di Pirandello. • Si rende disponibile per le richieste degli studenti. <p>PER L'INCONTRO SUCCESSIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corregge le verifiche. 	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizza la verifica.
<p>VII intervento (1 ora)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consegna e breve correzione della verifica. 	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consegna e indica le correzioni alle verifiche. 	<p>Cosa fa in classe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partecipa alla correzione.

DESCRIZIONE dell'INTERVENTO DIDATTICO EFFETTUATO

Lo svolgimento dell'intervento didattico ha rispettato pienamente la scansione delle attività esposta nella programmazione, anche se ne ha variata la disposizione oraria: a lezioni di due ore – come quelle previste – si sono dovute alternare lezioni "spezzate" di un'ora soltanto, come segue:

Primo intervento, 21-04-06, 1 ora.

"Leggo per conoscere l'uomo" è il titolo con cui il ventiquattro aprile l'intervento didattico di antologia e letteratura italiana è presentato agli studenti della classe III della Scuola Media "S. Anna", presso cui si svolgono le dodici ore di tirocinio attivo S.I.S. che sono descritte di seguito.

Faccio innanzitutto notare agli studenti – dopo essermi presentato e aver presentato per sommi capi il contenuto delle lezioni di tirocinio – che felicissima è a mio avviso l'espressione che raccoglie sotto il medesimo filo conduttore esempi della novellistica italiana novecentesca, genere prescelto per l'intervento didattico.

Il raccontare, dico loro, è attività connaturata all'uomo di tutti i tempi e di tutte le culture, è una forma importante di "conoscenza": infatti i racconti possono essere visti anche come un modo di documentare - attraverso filtri letterari, narrativi, argomentativi e stilistici propri del mezzo artistico prescelto, il testo narrativo - la grandiosità enigmatica a cui l'esistenza umana appartiene, di approfondire la discesa verso la dimensione insondabile e misteriosa dell'io umano.

A dispetto di qualsiasi impianto ideologico, infatti, molti racconti non offrono la lucida certezza di uno schema entro il quale l'esistenza fluisce senza sfuggire al controllo dell'uomo; piuttosto mostrano che la vita non è codificabile attraverso un discorso lineare, anche se contemporaneamente contribuiscono a svelarne (ma senza pretesa esaustiva) i significati, le difficoltà, le sfide più dure e le gioie: pertanto attraverso la letteratura al giovane si può offrire la possibilità di "conoscere (un po' di più) l'uomo" che è in lui, in potenza o già in atto.

Si parte subito con la lettura del brano di riferimento: Pavese,²⁸ Piscina feriale, che serve a introdurre il percorso didattico, dal momento che si dà massimo peso al momento della lettura diretta che, come già detto, è interrotta da domande agli studenti, richieste di anticipazioni, secondo lo schema degli "orizzonti di attesa".

Pavese, Piscina feriale

Professore: innanzitutto il titolo a cosa ci fa pensare? Feriale si dice di un giorno lavorativo, in cui si va a scuola.

Studenti: a un momento di lavoro, normale.

P: qualcuno di voi è mai stato in piscina? Sì, chiaramente. Ma in una mattina di un giorno feriale?

S: mai, magari si potesse passare una mattina scolastica in piscina!

P: dunque, per usare volutamente aggettivi sommari, ci è proposto un racconto "bello" o "triste", a prima vista?

S: divertente!

P: si può dire che i personaggi abbiano molto di quello che ciascuno di noi intende come divertimento. "Di-vertere" significa appunto scostarsi dalla strada principale, dalla *routine* (alla lavagna realizzo un disegno di due strade che divergono; vicino alla più ampia e diritta scrivo "routine", vicino all'altra più stretta e tortuosa scrivo "divertimento").

È bella la nostra piscina color verdemare sotto il sole e intorno cespugli che nascondono le case e i viali, e più lontano colline basse, così bella che qualcuno di noi si alza ogni tanto, dà un'occhiata comprensiva e fa un passo, poi respirando con un sospiro chiude gli occhi e torna a stendersi tacendo. Se una donna fa questo, tutti la guardiamo; poi gettiamo un'occhiata al cancelletto d'ingresso dove non entra nessuno. Sappiamo che il sole e l'acqua verde bastano a riempire la mattinata — di tanto in tanto uno di noi si alza e si butta in acqua —, ma il sospetto di ognuno è che cosa farebbe se la piscina fosse deserta e gli toccasse godersi da solo tanta luce e tanto sereno.

²⁸ Di Cesare Pavese e degli autori che vengono trattati si propone una breve introduzione biografica e storico-letteraria, per contestualizzare minimamente il brano proposto. Non essendo un percorso di Letteratura non ci si è posti come obiettivi la conoscenza di vita, opere, poetica degli autori e l'analisi strutturale completa dei racconti (si fanno riferimenti ai pochi aspetti formali potenzialmente illuminanti in merito al piano concettuale). D'altra parte la classe, III media di medio-alto livello, possiede gli elementi per affrontare sul piano formale un breve testo in prosa, al di là di carenze lessicali che vengono di volta in volta – numerose volte, soprattutto nel caso di Pirandello – colmate dal docente.

La lettura è interrotta da me per osservare la scena iniziale in cui avviene la vicenda.

P: si parte da un'ambientazione realistica, moderna; sembrerebbe di essere in un luogo irreali, di cui ci sono date pochi elementi che comunicano più una sensazione che una localizzazione. Questo è un importante punto di partenza: come si vedrà anche successivamente, il brano è la descrizione di sensazioni, più che di vicende, fatti. O meglio, in questo racconto i fatti sono continuamente vagliati dall'interiorità.

Tutto ciò è anche reso dalla struttura frasale semplice e diretta, paratattica.

Chi sono i personaggi? Quanti sono? Che età hanno? Di che ceto sociale sono? Facciamo delle ipotesi per ora.

S: sono un gruppo, ma uno solo è chi descrive / sono ragazzi / no, non sono ragazzi: sono persone adulte, molto ricche.

P: "Poi gettiamo un'occhiata al cancelletto d'ingresso dove non entra nessuno": che bisogno c'è di sottolineare questo fatto?

S: forse hanno paura di essere visti, perché invece di lavorare fanno festa / forse aspettano qualcuno che sta per arrivare, un amico...

Faccio notare un primo nodo problematico.

P: in generale capiamo – se tra le poche cose che ci sono dette questa è rimarcata già alla quinta riga – che c'è nell'aria un'attesa. Ma subito dopo: "Sappiamo che il sole e l'acqua verde bastano a riempire la mattinata"; *chi si accontenta gode*, quando c'è il sole, il divertimento, il relax: è sufficiente, basta a "riempire".

Perché questo "riempire"?

S: riempire un vuoto?

P: sì, si riempie un contenitore che è vuoto. Ma qual è qui il contenitore vuoto?

S: forse qualcuno si sta annoiando, come quando diciamo: adesso cosa facciamo?

P: "il sospetto di ognuno di noi e che cosa farebbe se la piscina fosse deserta e gli toccasse godersi da solo tanta luce e tanto sereno"; qualcuno di voi si diverte da solo?

S: io sì, mi piace camminare in montagna o nei boschi, quando mi portano / io no, senza la compagnia non c'è la festa.

P: c'è chi ama stare da solo e chi ama la compagnia... ma vi siete mai sentiti DA SOLI IN COMPAGNIA? Teniamo presente questa domanda e andiamo avanti.

In verità, siamo tutti in attesa. Ce lo diciamo con frasi scherzose o indolenti, voltando appena il capo, muovendo le labbra che sanno di sudore. Le due compagne che sono con noi stanno sedute o distese secondo che richiede il sole o la voglia mutevole. La compagnia che ci facciamo serve a distrarci dalla varia attesa, dal vuoto instabile che la tentazione di tacere crea dentro di noi.

Dal testo emerge una cosa strana, che la compagnia non è ciò che realizza, compie, appaga FINO IN FONDO quello che questi giovani signori si aspettavano dalla mattinata e neanche la sola piscina soleggiata lo è. Vorrebbero talvolta essere soli, perché la compagnia che si fanno è un po' vuota, ma contemporaneamente l'essere soli li spaventerebbe, perciò si fanno compagnia, si "tengono caldo". Faccio notare la compresenza dialettica di tali due elementi, che permane nel corso di tutto il brano, e intanto chiedo agli studenti di coglierla nella propria esperienza personale per capirla meglio:

P: "In verità siamo tutti in attesa. Ce lo diciamo con frasi scherzose e indolenti (che non fanno male) [...] La compagnia che ci facciamo serve a distrarci dalla varia attesa, dal vuoto instabile": ritorna il vuoto da riempire, un vuoto instabile, che reca incertezza e una velata angoscia in chi lo prova. Vi capita mai di cercare una compagnia che riempia un vuoto? Questo è il punto fondamentale...

S: io cerco spesso le amiche, anche dopo la scuola, al telefono; ma non mi capita di sentire questo vuoto, sto bene con loro.

P: ma se le cerchi è perché non stai bene soltanto con quello che hai in quel momento, cerchi qualcuno con cui trascorrere del tempo, anche il tempo di una telefonata. Interessante: non è strano che, pur stando insieme tutta la mattina, ci si cerchi anche nel tempo libero, a costo di lunghissime telefonate...? (si ride...).

S: sì, io talvolta vado in giro con mio nonno, che mi vuole molto bene ed è molto contento di stare con me, ma quando sono con lui mi accorgo che sono triste, e vorrei accadesse ancora qualcos'altro / a me mancano sempre gli amici, anche se – quando sono con loro – mi sembra mi manchi qualcos'altro: manca sempre qualcosa.

P: si potrebbe dire che c'è una parte di noi che è colmata e una parte che è vuota: questo forse è il senso della domanda "vi siete mai trovati da soli in compagnia?". Interessantissimo! Procediamo.

La piscina è molto grande, ma non ci viene in mente di percorrerla scavalcando i corpi e osservando. Uno non ha curiosità, in piscina. Per quanto circondato da volti e corpi amici, preferisce lasciarsi sorprendere da improvvise solitudini. C'è della gente che strilla e che ride: si direbbe che per loro l'attesa è finita. Si guarda, si vedono schiume, corpi nudi, spruzzi; sono ragazzi, sono giochi. Non è ancora questo: non per noi, almeno.

P: "Uno non ha curiosità [...] preferisce lasciarsi sorprendere da improvvise solitudini". La compagna ha descritto un esempio vero di questo dramma (cioè la lotta tra due cose, in tal caso la lotta tra due stati d'animo): sono con i miei amici e mi coglie un'improvvisa tristezza, potremmo dire "un vuoto"; cosa che troviamo nei nostri personaggi. In altre parole assistiamo insieme al massimo della convivialità e al minimo della comunicazione: a chi capita questo? E come?

S: a me capita quando si sta in famiglia, coi parenti; un tempo giocavamo ininterrottamente, ora invece sembra difficile parlarsi, conoscersi... dovrebbe essere il contrario, essendo passato più e più tempo di convivenza / a me capita quando sono di fronte a un ragazzo che mi piace: lui non sa nulla, io gli sono di fronte con grande desiderio, ma mi accade che il nostro stare insieme semplice non mi basta, vorrei di più, e mi sento profondamente sola.

P: altri esempi di improvvise solitudini? Tenete presente anche il seguito: "C'è della gente che strilla e che ride: si direbbe che per loro l'attesa è finita [...] sono ragazzi, sono giochi. Non è ancora questo, non per noi almeno".

S: sì certo, io amo la solitudine, mi annoiano i giochi insieme, sono superficiali.

P: tu vorresti stare sempre da sola?

S: no.

P: dunque? Sono persone solitarie queste secondo te? O gente che ama la compagnia, il divertimento?

S: amano il divertimento. Però quello che fanno non gli basta!

P: certo! Qui sta il punto della vicenda.

La nudità del cielo fa appello alla nostra. È difficile nascondere pensieri in questa insolita nudità. Ci si riscuote appena, ci si sente visibili come ciottoli in fondo all'acqua. La nostra solitudine è un vuoto, un'immobilità dei pensieri. Soltanto così ci resta in cuore qualcosa di nostro. A volte ce ne dimentichiamo, e diciamo a voce alta cose improvvise che subito suonano superflue, già sapute dagli altri.

Chi di noi lascia il gruppo per buttarsi in acqua, ha l'aria di scusarsi e invita gli altri a seguirlo, a tenergli compagnia. Le nostre compagne lo guardano, e sorridono. A volte si alzano anch'esse, a volte ci alziamo tutti, e scendiamo nell'acqua.

Non si sfugge, nemmeno nell'acqua, alla solitudine e all'attesa. Qualcuno di noi scende al fondo, scende a toccare il cemento; è una cosa insolita, e tutti gli istanti che trascorre sommerso nell'acqua verde sono un modo di nascondersi, di essere solo. Quando ritorna fra noi, taciturno, è l'unico che ha l'aria di non attendere qualcosa.

P: "la nudità del cielo fa appello alla nostra", cioè ci si rivolge a essa: quanto Leopardi c'è in tutto questo! ("A che tante favelle? Ed io CHE SONO?"). Forse anche noi stiamo sperimentando questa nudità, questo svelarsi agli altri, questo non riuscire a nascondere l'inquietudine che talvolta ci coglie: di fronte a Pavese siamo costretti a denudarci, a prendere in mano la nostra attesa, il nostro vuoto, il nostro modo di vivere o vivacchiare in compagnia.

"La nostra solitudine è un vuoto, un'immobilità dei pensieri [...] A volte ce ne dimentichiamo e diciamo a voce alta cose improvvise che subito suonano superflue [...] Non si sfugge, nemmeno nell'acqua, alla solitudine e all'attesa": che ne dite?

S: a me capita spesso, è una cosa che cerco appositamente: andare in piscina o al mare mi fa sentire sola e pensosa, ma avvolta, non in bilico, anche se sotto è profondo.

P: a me fa paura un po' l'acqua. Però sapete che noi nasciamo in acqua...

S: mia mamma ha anche partorito in acqua; l'acqua non mi fa alcuna paura.

P: e sulle cose superflue dette a voce alta.

S: spesso sì, mi trovo a giocare e scherzare, ma sento che non si sta proprio bene bene insieme, sembra un po' di dover recitare.

P: tipico rimprovero della maestra elementare: "non fare il clown" oppure "ti sembra di far ridere? Non fai ridere nessuno". È vero?

S: sì, io detesto i maschi quando fanno gli stupidi.

Si giunge così all'individuazione di una dinamica SOGGETTO-OGGETTO (REALTÀ) di un certo tipo, fatta di attesa e delusione, che costituisce il primo nucleo dello schema concettuale dell'intero percorso interpretativo. Lo costruisco insieme agli studenti:

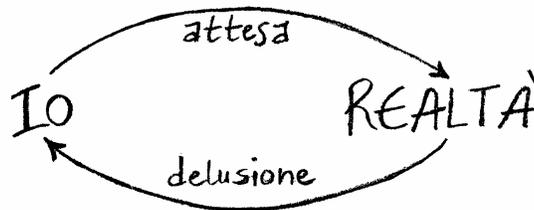
P: allora possiamo giungere a un primo concetto sintetico, frutto della lettura e della nostra discussione: da quanto emerso, possiamo dire che il SOGGETTO descritto e che noi ritroviamo in una parte – la più profonda – di noi stessi è ATTESA, TENSIONE, DESIDERIO. Da questa natura dell'io derivano inquietudine, debolezza, noia, senso di solitudine.

Contemporaneamente scorgiamo però un secondo concetto, la REALTÀ', che è oggetto principale del desiderio, dell'attesa, è considerata come il LUOGO DEL COMPIMENTO: da qui derivano l'importanza dello stare insieme, di nuotare insieme (in questo caso specifico), di ridere e scherzare... i nostri personaggi infatti non sono dei solitari! Piuttosto si "godono la vita" come si dice di coloro che riteniamo più fortunati, gli uomini di successo... Pavese non mette in scena degli eremiti, per intenderci.

Ma – ciò che è drammatico – la realtà risponde pienamente all'attesa che suscita? Bastano il sole e l'acqua verdemare a riempire il vuoto instabile;²⁹ basta dire ad alta voce cose improvvise, battute umoristiche, bastano i giochi, gli spruzzi?

S: no.

P: abbiamo allora una dinamica di questo tipo:



Si introduce, a partire dal "circolo vizioso" appena rappresentato e ben compreso dagli studenti, un problema "irrisolto" e – secondo quanto espresso da Pavese – irrisolvibile; condensato in una pungente domanda:

Che cosa deve dunque accadere? Se ne parla, di tanto in tanto, quando il gruppo si va ricomponendo. È una questione che ci appassiona; qualcuno non capisce subito quando il più vivace di noi la intavola, ma poi gli viene spiegata e anche lui s'incuriosisce. «Siamo qui per bagnarci e per prendere il sole» diciamo. Ecco. «Siamo qui per stare insieme.» Ciascuno di noi pensa che, se la piscina fosse deserta, non reggerebbe a starsene solo, sotto il cielo.

P: "Che cosa deve dunque accadere?": abbiamo un soggetto, un io, che è attesa, brama di realizzazione, e una realtà che delude questa attesa, non la sazia... dove guardano allora? Da dove cercano ciò che manca loro? Come finirà dunque la storia? Come si risolverà? Innanzitutto, si risolverà?

S: andranno via di là / secondo me litigheranno / secondo me il protagonista lascerà la comitiva deluso e andrà via con qualcuno di caro che arriverà dopo a prenderlo (parlava anche del cancelletto da cui si attende qualcuno...)

P: "qualcuno di caro"; ma allora c'è qualcuno con cui farsi compagnia non è banale?

S: sì, gli amici veri / la famiglia

P: ci siamo. Questo è il ribaltamento di prospettiva, come vedremo fra un po'. Si rispondono invece l'un l'altro "Siamo qui per bagnarci e prendere il sole [...] Siamo qui per stare insieme". È una risposta secondo voi?

S: no.

P: perché?

S: ...

P: procediamo.

Una nostra compagna sorride e, siccome è seminuda, si capisce che pensa che siamo qui per farle corona. «Anche questo è vero» dice un altro. «Sì, sì.» Ma siamo tutti inquieti, chi seduto e chi disteso, qualcuno contorto, e dentro di noi c'è un vuoto, un'attesa, che ci fa trasalire la pelle nuda.

²⁹ *Uso volutamente parole del testo per favorire negli studenti la **comprensione dei concetti astratti attraverso il lessico utilizzato dall'autore.***

Alla domanda i personaggi rispondono senza rispondere, rimettendo in campo tutta la dinamica interiore dalla quale è scaturita. Pongo l'attenzione proprio su questo "falso finale":

P: "Ma siamo tutti inquieti, chi seduto e chi disteso, qualcuno contorto, e dentro di noi c'è un vuoto, un'attesa, che ci fa trasalire la pelle nuda". Come vedete la risposta che si sono dati è una finta, un falso finale (come si dice in musica); il vuoto e l'attesa permangono, dal momento che i personaggi si ripropongono l'un l'altro come risposta lo "stare insieme", che già li stava deludendo.

In più "siamo tutti inquieti": il protagonista non è il solo ad avvertire il disagio di quella strana mattinata; gli altri – anche mascherandosi con facili espedienti (anticipiamo Pirandello!) – avvertono la medesima inquietudine.

Il discorso si interrompe per ragioni di tempo e viene rimandato all'incontro successivo. Conclusa la lettura affido al lavoro domestico la **lettura di rielaborazione personale** e la compilazione del questionario, le cui domande vertono su questioni affrontate durante la discussione, tranne una: chiedo loro di riflettere sulla possibilità che qualcosa (o qualcuno) accada realmente, facendo riferimento a quando si sono cioè trovati in una situazione di noia, malinconia, tristezza, vuoto, attesa... ed è accaduto qualcosa a districare le maglie strette di quella circostanza, aprendo un nuovo orizzonte di positività e letizia: qualcosa cioè di speciale, inaspettato e imprevedibile.

Secondo intervento, 28-04-06, 1 ora.

Il secondo intervento parte riprendendo le fila del discorso iniziato con la lettura di *Piscina feriale* e tentando – rileggendo il brano – di rispondere alla questione posta (e non risolta): "**Che cosa deve dunque accadere?**"

Si riparte dallo schema concettuale del racconto e si legge una domanda del questionario scritto assegnato al lavoro domestico:

«L'autore giunge a una richiesta: DEVE ACCADERE QUALCOSA, dando una risposta: "Siamo qui per stare insieme". Purtroppo però la risposta non basta, infatti: "Siamo tutti inquieti [...] e dentro di noi c'è un vuoto, un'attesa, che ci fa trasalire la pelle nuda".

1. Racconta liberamente un fatto (un incontro, un'esperienza...) in cui hai avvertito l'inquietudine, l'attesa di qualcosa – o qualcuno – che ancora doveva manifestarsi.
2. Racconta liberamente un fatto positivo (un incontro, un'esperienza...), in cui QUALCOSA di inaspettato e imprevedibile È ACCADUTO».



1.

S: io ho 14 anni e frequento la III media. L'anno prossimo dovrò compiere un bel salto in avanti perché inizierò il liceo e dovrò crescere, imparare a stare di fronte alla realtà e alla vita. Cambieranno inoltre le amicizie e bisognerà saper riconoscere le persone da seguire e da non seguire...

Nell'attesa di tutto quello che mi aspetta io provo un'immensa voglia di cominciare, insieme a una grande inquietudine che è data forse dalla paura di crescere, di assumersi alcune importanti responsabilità e di affrontare un mondo difficile, pieno di problemi e ancora sconosciuto.

S: un giorno di qualche mese fa mi è capitato di fare un giro con una mia amica – Marta – e le sue compagne di classe: durante l'intera giornata ci siamo apparentemente divertite, perché abbiamo scherzato, sorriso, giocato e parlato molto delle cose più intime; tuttavia, mentre passava il tempo, sentivo salire in me una crescente inquietudine, che non mi abbandonava: ho sperato dunque di incontrare qualcuno di più interessante, ma non è accaduto. Il giorno dopo non ricordavo neanche più i momenti in cui mi sembrava di divertirmi...

2.

S: un giorno, il giorno del mio compleanno, ho invitato della gente a casa mia per festeggiare la ricorrenza; la festa procedeva in armonia e gioia, poi – ad un certo punto – in mezzo al frastuono delle grida e dei regali, della torta e delle foto ho sentito una grande malinconia perché mancava alla festa mio padre, che non vive con noi (me, mia madre e mio fratello). Poco dopo, il mio desiderio recondito di vederlo si è avverato: suona il citofono, mio padre viene a farmi gli auguri. È stato il regalo più bello.

S: all'inizio dell'anno scolastico, precisamente il primo giorno, ho valicato la porta dell'Istituto con una grande tristezza, perché mi sembrava di lasciare tutte le cose belle vissute nell'estate; poi, d'improvviso, potendo rivedere le mie compagne che mi venivano incontro, ho cambiato atteggiamento perché ho percepito di non iniziare un'avventura difficile (per di più la terza media!) da sola: c'era qualcuno con me, che mi voleva bene.

S: io ricordo che amavo il pallone, ma nessuno mi proponeva di entrare regolarmente in una squadra di calcio. Un giorno un amico di mio padre telefonò a casa e disse che avrei potuto prendere parte agli allenamenti del Club giovanile allenato da lui. Avrei stappato una bottiglia di champagne!

S: all'inizio della seconda media pensavo che nulla fosse cambiato rispetto al primo anno e che sarebbe prevalsa la monotonia scolastica. Invece, all'Open day di novembre, mentre chiacchieravo con alcune amiche, vidi una ciocca bionda correre: era Lavinia, la mia nuova compagna, che già presentivo essere una grande persona quale è.

S: ...

P: bene, mi sembra essenziale un'osservazione: ascoltando i vostri interventi ho fatto attenzione a ritrovare qualche ricorrenza per poter – da esperienze personali – generalizzare e concettualizzare, per giungere a un'ipotesi di risposta alternativa a quella dei personaggi di *Piscina feriale*, i quali non trovano in essa sufficiente pace.

Tutti voi avete risposto all'unisono con un "QUALCUNO": **deve accadere qualcuno**. In ognuno dei racconti c'è la descrizione di un incontro con una presenza umana: possiamo allora arricchire lo schema:



"QUALCUNO DI SPECIALE" è ancora vago – potremmo subito contestare – ma implica già anche la dimensione affettiva, si riferisce a qualcuno che mi dimostri un bene grande, sconfinato: questo è un particolare non da poco...

Terzo intervento, 02-05-06, 1 ora.

Il terzo intervento è dedicato al secondo racconto, Lo sconosciuto di Ennio Flaiano. La lettura procede secondo lo stesso metodo dialogico e muove dallo schema precedente, che terminava con una prima risposta al dramma cruciale: "che cosa deve accadere? Qualcuno, di speciale".

Flaiano, Lo sconosciuto

Quel giovane che sta addossato al muro vedendomi aggrotta la fronte, quasi volesse dire: Dove ho visto costui? Nello stesso istante anch'io mi domando la stessa cosa, ma filo diritto.

Passandogli davanti osservo i suoi abiti e il suo viso decolorato, forse da una malattia. Un viso conosciuto: ma dove? Benché il freddo renda sonora la strada, in quel punto deserta, il giovane se ne sta fermo, le mani in tasca, ed è chiaro che non aspetta nessuno.

Filo dunque diritto, senza raccogliere l'ironico appello di soccorso di quei due occhi che non mi piacciono e che pure conosco. Dopo qualche passo mi volto e vedo che il giovane insiste a guardarmi. S'è anzi voltato anche lui e s'appoggia al muro su di un fianco, la fronte sempre aggrottata come di chi tenta di ricordare qualcosa. Bisogna vincere il fastidio di quello sguardo:

torno indietro. «Ci conosciamo?» dico sorridendo, ma con fermezza, alzando forse un po' troppo la voce per fargli capire che sono sicuro di me. (E d'altra parte il mio sorriso avrebbe rassicurato anche lui.) Sorrido ancora e ripeto: «Se non sbaglio, ci conosciamo».

Secondo lo schema degli "orizzonti di attesa"³⁰ si interrompe la lettura e insieme si tenta, a partire dalle mie domande, di comprendere in che vicenda si è immessi attraverso questo incipit. Tento di far emergere – seppure da pochi elementi ancora – l'impressione che si ha di una leggera contraddizione: due personaggi che "si incontrano e scontrano" contemporaneamente.

P: un incontro casuale, in un giorno casuale, tra due persone che non sanno neanche se si siano già conosciute. Una sola descrive il tutto, è la voce narrante e ci fa vedere dal proprio punto di vista. È un incontro felice? Di due vecchi amici?

S: no, non sembra.

P: è un incontro allora banale, insignificante?

S: neanche / secondo me devono ancora capirsi, forse riconoscendosi capiranno di essere vecchi amici o parenti.

P: vi è mai capitato di incontrare qualcuno che non vi è estraneo completamente, ma che non avreste avuto il desiderio di incontrare?

S: sì, a me capita spesso quando passeggio coi miei genitori; incontriamo qualcuno e devo per forza essere gentile.

P: e di cambiare strada dopo aver intravisto l'indesiderato?

S: sì, anche; io non sopporto incontrare in quartiere alcuni amici della squadra di calcio, sono prepotenti e sfottono.

P: ma vi è invece capitato di incontrare qualcuno che avete conosciuto in passato – beh, siete ancora molto giovani – ma che immediatamente non mettete a fuoco? Come in questo caso?

S: sì, io ricordo un episodio accaduto circa tre quattro mesi fa, quando in giro ho incontrato una vecchia amica di Albenga, mai rivista da anni; dapprima abbiamo fatto fatica, poi ci siamo riconosciute e c'è stata subito familiarità.

P: invece in questo racconto non c'è subito familiarità... Facciamo attenzione ad alcune frasi, quali "ed è chiaro che non aspetta nessuno [...] l'ironico appello di quei due occhi che non mi piacciono e che pure conosco": sembra di ritrovare nei personaggi – come in *Piscina feriale* – una distaccata predisposizione alla solitudine, all'involutione, paradossalmente insieme a un nascosto ma forte desiderio di comunicazione, di compagnia; i due elementi convivono, ma in una specie di lotta! Infatti più avanti leggiamo "Bisogna vincere il fastidio di quello sguardo": bell'amico! Si direbbe. I due si conoscono, ma non sanno perché: la cosa si fa curiosa...

Il giovane scuote la testa, non capisco sulle prime se intende dire sì o no. «Certo» risponde poi, come se la mia domanda gli fosse sembrata inutile. Io allora dico il mio nome e lui il suo; ma i nostri nomi ci sembrano non ridicoli ma persino nuovi, pronunciati con tanta sicurezza sul marciapiedi di quella strada deserta. Non sono detti per presentarci, ma soltanto per ricordare; e quel nostro tentativo ci fa subito capire - ecco forse, prima del tempo, la morale di questa storia - che noi portiamo i nostri nomi abusivamente. Allora, ci viene voglia di ridere.

³⁰ Cfr. il riferimento teorico alla "lettura cooperante" di Jauss, Iser e Eco (in *Metodo e valenze pedagogico-didattiche in relazione alla classe*, p. 9).

«È curioso» dice il giovane «è curioso». Poi aggiunge: «L'importante è che sono sicuro di conoscervi».

«Anch'io ne sono sicuro» rispondo. «Ma dove ci siamo conosciuti?» Non ricordiamo, nessuno dei due. Eppure più i minuti passano più sentiamo con certezza di aver trascorso insieme un certo periodo della nostra vita, un periodo ormai sommerso dai precipitare abbastanza implacabile dei giorni.

P: qui termina la parte introduttiva, in cui ci sono presentati due personaggi – di cui uno è anche il narratore (non abbiamo un punto di vista oggettivo dell'autore: l'autore si identifica col narratore) – che si incontrano e, vincendo un'iniziale "fastidio", cercano di ricordare a che cosa risalga la familiarità che sentono l'uno per l'altro: "L'importante è che sono sicuro di conoscervi – anch'io ne sono sicuro".

Sembra dunque che le cose vadano nella direzione in cui diceva la vostra compagna inizialmente: ricorderanno di essere vecchi amici. Anche se non hanno più buona memoria, così devono fare un buon numero di ipotesi per circoscrivere i momenti passati insieme: ecco la seconda parte...

«Forse abbiamo fatto insieme il servizio militare» dico. (È la prima ipotesi che si azzarda, in simili casi.)

«Forse» risponde. Ma le date non corrispondono e nemmeno i luoghi.

«Allora la scuola.» (Questa è di solito la seconda ipotesi: bisogna azzardarle tutte.)

«Non credo» risponde. «Sono stato a scuola poco tempo. Voi invece siete laureato, no? Si vede che siete laureato.»

«Da che si vede?»

«Dal modo di pettinarvi, dal modo di portare il giornale.»

«Come porto il giornale, io?» chiedo dolcemente, ma irritato, appoggiandomi al muro.

«Con delicatezza. Si vede che volete leggervelo a casa e che lo conservate. Siete di quelli che conservano il giornale, pensando che un giorno le notizie vecchie potranno servire per... Scrivete, voi, non è vero?»

«No» rispondo rapido, arrossendo. Poi, dico: «Eppure non sono laureato».

«Avrei scommesso di sì. Io invece compro il giornale per vedere cosa fanno al cinema.» E tace, ma continua a guardarmi.

"Siamo d'accapo" penso mentre osservo i suoi occhi grandi e chiari, molto vicini alla radice del naso, due occhi - tutto sommato - di buona vittima antipatica. Penso tra l'altro, con gioia, che non sono occhi intelligenti.

«Siamo d'accapo» dico. «Ma cerchiamo ancora. Non andate mai in biblioteca?» (Voglio un po' umiliarlo.)

«No» risponde con indifferenza «non ho tempo. E anche se avessi tempo non ci andrei. Mi piace leggere, ma a letto, con comodo.»

«Non so darvi torto» rispondo pieno di comprensione. «Allora niente biblioteca. Forse in qualche ritrovo del centro?»

Dico così per dire, ma il giovane scuote la testa. No, non ci siamo visti in nessun ritrovo del centro. Anzi questa è un'ipotesi quasi offensiva. Eppure ci conosciamo. Lui conosce qualcosa di me - si vede dalle reticenze del suo sguardo - e io so molto di lui. Ma in un senso abbastanza vasto, generale. Ci viene da sorridere, adesso, della nostra curiosa conoscenza che non può essere provata.

P: fanno una serie di ipotesi senza però riuscire a ricordare, così che "Ci viene da sorridere, adesso, della nostra curiosa conoscenza che non può essere provata". Ma tutto questo potrebbe essere normale: sanno di essersi conosciuti, ma non ricordano ancora dove e quando. Soprattutto se si è un po' avanti negli anni questo può capitare. Cos'è che è strano invece nel loro dialogo?

S: sembra stiano recitando / sembra non vogliono stare insieme.

P: cioè? Giusto, anche se non ricordano, sono disponibili l'uno verso l'altro?

S: no / secondo me l'amico sì, è il protagonista che è "cattivo" / secondo me sono entrambi antipatici e svogliati.

P: facciamo attenzione a questa riflessione del narratore: "Eppure ci conosciamo. Lui conosce qualcosa di me - si vede dalle reticenze del suo sguardo - e io so molto di lui. Ma in un senso abbastanza vasto, generale". Accostiamo a questa frase il titolo *Lo sconosciuto*: esprimono entrambe qualcosa di chiaro, determinato e di volutamente vago? Il titolo non dovrebbe incentrarsi sull'epilogo della storia? Dovrebbe essere allora *Il mio amico Andrea*, oppure *L'amico ritrovato* (scherzosamente), invece il titolo stesso sancisce questo tipo di conoscenza vaga, distaccata, superficiale (l'amico sconosciuto dà persino del "voi" al narratore, segno di estremo rispetto, se non appunto distacco).

Infatti voi dite giustamente che le loro intenzioni – di entrambi – non sono sincere, spontanee: sono entrambi un po' trattenuti, orgogliosi e in fondo un po' delusi di quell'incontro che inizialmente suscitava interesse in loro. Vi viene in mente qualcosa?

S: in *Piscina feriale* la compagnia che si facevano appariva vuota.

P: rileggi la frase precisa, se puoi.

S: "La compagnia che ci facciamo serve a distrarci dalla varia attesa".

P: poi? Quando ne afferma esplicitamente la futilità?

S: (un'altra studentessa, che legge direttamente il testo di Pavese) "[...] diciamo a voce alta cose improvvise che subito suonano superflue, già sapute dagli altri".

P: ditemi se non è così in questo racconto! Il desiderio suscitato da un incontro inaspettato e subito dopo la noia di partecipare al dialogo, il ritorno all'estraneità: "Lui conosce qualcosa di me [...] Ma in un senso abbastanza vasto, generale".

Stiamo lì, temendo di non potercela cavare e di dover finire in un caffè a prolungare il disagio di quell'incontro.

«Gli anni passano» dice il giovane «e tutto va bene. A lei non va tutto bene?»

«Certo, tutto bene.» (Perché insistere nei particolari?) «Ma gli anni passano e abbiamo dimenticato nomi e luoghi che pure ebbero una certa importanza. Ora è come se non fossimo più noi. E abbastanza triste no?»

«Sì» dice il giovane «ma la tristezza è semmai un'altra. Che ora non potremo conoscerci meglio. Perché non ne varrebbe più la pena.»

«Perché non ne varrebbe più la pena?» E così dicendo assumo una posa seria e ipocrita di leggera riprovazione.

«Se abbiamo dimenticato una volta, dimenticheremo ancora» spiega il giovane. E aggiunge: «Forse un giorno noi eravamo amici».

«Beh, amici proprio, non credo.» (Divento anche ironico!)

«Ho esagerato per farmi capire» risponde pazientemente il giovane.

«Ma c'eravamo conosciuti, visti. Forse stasera o domani, o tra un anno, ricorderemo improvvisamente.»

«Auguriamoci il contrario, ormai» replico sospirando. «Mi accorgo di invecchiare. Ho la memoria bucata.» E mi stacco dal muro per andarmene, abbastanza soddisfatto della mia conclusione.

P: che ne pensate?

S: strano, ritornano sui loro passi / È triste...

Ci si avvia alla conclusione: come documentato di seguito, tento di sintetizzare quanto emerso dalla lettura e dall'interpretazione dialogata:

P: ripercorriamo il testo con attenzione. "Stiamo lì, temendo di non potercela cavare e di dover finire in un caffè a prolungare il disagio di quell'incontro": in fondo non si ha neanche più voglia di scambiare due parole...

"[...] ora non potremo conoscerci meglio. Perché non ne varrebbe più la pena [...] se abbiamo dimenticato una volta, dimenticheremo ancora": qui accade qualcosa di decisivo, di ulteriore rispetto al rapporto io – realtà che abbiamo visto in *Piscina feriale*, perché mentre là si lasciavano aperti almeno l'anelito e la ricerca, qui invece prevale una lucida e scettica SCELTA DEL NULLA, la chiusura a-prioristica verso la possibilità che la realtà offre al soggetto nel presente.

Coloro che sono stati interrogati hanno risposto alla domanda "che cosa deve dunque accadere?" con un generalizzabile "qualcuno", un qualcuno che sia significativo, carico di bellezza e attrattiva (avete visto in letteratura, ad esempio, quanta poesia d'amore alberga nel repertorio letterario italiano dei secoli passati! Oppure quante imprese sono nate dall'amore: dall'*Iliade* ai *Promessi Sposi*); i due personaggi qui presenti invece rispondono con un "nessuno", vale a dire con il rifiuto della possibilità anche soltanto teorica che possa accadere una novità, la novità che qui è ben esemplificata da un incontro casuale e curioso che viene volutamente negato, perché è preferito l'isolamento e l'alienazione: "Forse stasera o domani, o tra un anno, ricorderemo improvvisamente. – Auguriamoci il contrario, ormai".

Vediamo il tremendo e cinico, ma realistico, finale:

Quando riprendo a camminare sento il suo sguardo fisso sulla mia nuca. Volto al primo angolo di strada. Altre persone mi vengono incontro, ora, ben difese dalla loro storia, dalle loro buone ragioni, persino dalla loro logica. E quasi confortante pensare che ci ignoriamo a vicenda e possiamo camminare eretti, come animali ammaestrati, decisi a non riconoscerci, nei limiti del possibile.

P: si è allora difesi da una logica teorizzata e perpetrata, la logica dell'indifferenza, del "non riconoscersi, nei limiti del possibile": questa è l'estraneità per eccellenza, che Flaiano mette a nudo nella sua profonda cattiveria.

Si affida al lavoro domestico la lettura di rielaborazione personale, il questionario e lo studio dello schema.

Quarto intervento, 05-05-06, 2 ore.

Ad inizio lezione si ricostruisce la struttura e la griglia interpretativa del racconto di Flaiano, costruendone il seguente schema concettuale:



Si riflette insieme, guidati da alcune mie domande:

P: secondo voi questa posizione è ugualmente naturale a quella opposta? Cioè: l'uomo è un "animale sociale", fatto per la relazione, oppure è un "animale a-sociale", per il quale cioè la relazione è soltanto una decisione utilitaristica?

S: secondo me l'uomo è un animale sociale; io non sto bene da solo / secondo me entrambe le cose, ma prevale la prima; è vero che io sto con i miei genitori perché ne ho una certa utilità, ma è anche vero che io ho bisogno di loro come guide, riferimento per la mia crescita / io invece spesso non voglio stare coi miei genitori e con molte altre persone...

P: dunque i genitori talvolta vi deludono?

S: sì, quindi capita che mi isolo e non voglio vedere nessuno.

P: ti crei un tuo mondo immaginario più divertente, segui la fantasia o spero in qualcosa di migliore, più appagante...

S: sì.

Le riflessioni degli studenti mi offrono la possibilità di un collegamento con la novella di Pirandello:

P: eccoci alle porte del prossimo racconto, *Il treno ha fischiato* di Pirandello, dove vediamo appunto la difficoltà di un uomo a stare nella propria famiglia, o sul posto di lavoro, e il conseguente rifugio nella fantasia, nel ricordo.

Anche se – non dimentichiamoci le vostre risposte – QUALCUNO può accadere! Ed è naturale, giusto, aspettarselo.

Come per Pavese, successivamente si chiede di leggere alcune risposte ad alcune delle domande del questionario di comprensione.

• *Prima domanda:*

«Eppure ci conosciamo. Lui conosce qualcosa di me [...] e io so molto di lui. Ma in un senso abbastanza vasto, generale». Tenendo presente la frase sopra citata, che cosa osservi e che cosa ti colpisce di una persona nel momento in cui devi descriverla?»

S: a me di una persona colpisce il carattere, se è dolce o aggressiva, buona o cattiva.

S: a me colpisce l'aspetto fisico innanzitutto, forse perché amo le cose belle e mi piace la pittura, il disegno... mi soffermo sull'estetica; solo dopo noto il carattere, anche se è poi quello il fattore determinante che mi fa affezionare o meno a una persona.

S: mi capita spesso di essere conosciuta – come dice il testo – in "senso generale", cioè superficiale; comprendo in un certo senso il protagonista che arriva a desiderare la solitudine se penso ad alcune amicizie che ho vissuto, superficiali e prive di stima reciproca. Conoscere a mio avviso è insieme voler bene, altrimenti non è umano.

P: quest'ultima osservazione mi sembra determinante: nel dire "QUALCUNO DI SPECIALE deve accadere" dicevate anche questo, cioè qualcuno che dimostri un bene grande alla mia vita...

• *Seconda domanda:*

«Ma gli anni passano [...] Ora è come se non fossimo più noi [...] ma la tristezza è semmai un'altra. Che ora non potremo conoscerci meglio. Perché non ne varrebbe più la pena [...] Se abbiamo dimenticato una volta, dimenticheremo ancora».

Quando ti senti di dire che un altro ti conosce? Prova a fare un esempio – se c'è – di qualcuno che ti conosce veramente.»

S: penso che sia un fatto raro; si potrebbe dire che i genitori conoscono alla perfezione i loro figli, ma non è sempre così; si potrebbe dire che nelle comitive ci si conosce perché si sta tanto assieme, ma non è sempre così. Io posso dire che la mia amica G. mi conosce molto bene, perché è con me dalla scuola elementare e perché con lei riesco a sconfiggere in parte la mia grande timidezza e condividere gioie e paure.

P: perché secondo te? Incalzo con la medesima domanda per approfondire un po'.

S: perché mi capisce... vedo che lei fa le cose come le faccio io; condivido il suo modo di pensare e lei il mio. Forse è questo.

P: centrato direi. Traspire a mio avviso che la conoscenza non dipende dal valicare i confini dell'apparenza e giungere alla profondità dell'altro: posso dire infatti che neanche tutti gli schemi psicologici conoscono appieno quello che io mi sento di essere. Non dipende nemmeno dal privilegiare un aspetto dell'altro piuttosto che un altro. Dipende – a mio avviso – dallo "scoprire sé nell'altro": questo è anche uno degli obiettivi del nostro percorso didattico; l'altro a un certo livello "è come me": a quel punto ci si conosce *veramente*, perché si riconosce di avere dentro qualcosa di comune.

Tutto ciò però è molto difficile da dire oggi, quando tutto sembra condannato a essere relativo e soggettivo, quando cioè due uomini – come descrive bene Flaiano – pur conoscendosi un po' non riescono a comunicare, non riescono – soprattutto – a volersi bene, a incontrarsi, a essere disponibili l'un l'altro.

Il percorso prosegue con un nuovo racconto, più celebre dei precedenti, di un autore affrontato in terza media sia nell'ambito dell'antologia che della storia letteraria novecentesca: Pirandello. Si legge insieme ai ragazzi Il treno ha fischiato, dopo aver fatto un breve preambolo che mette a fuoco il protagonista e la sua vita personale:

Farneticava.³¹ Principio di febbre cerebrale, avevano detto i medici; e lo ripetevano tutti i compagni d'ufficio, che ritornavano a due, a tre, dall'ospizio, ov'erano stati a visitarlo.

Pareva provassero un gusto particolare a darne l'annuncio coi termini scientifici, appresi or ora dai medici, a qualche collega ritardatario che incontravano per via:

«Frenesia, frenesia.»

«Encefalite.»

«Infiammazione della membrana.»

«Febbre cerebrale.»

³¹ Dati il lessico e le costruzioni più desuete rispetto ai racconti precedenti, si fa continuamente attenzione in classe a "parafrasare" quando si riveli opportuno.

E volevan sembrare afflitti; ma erano in fondo così contenti, anche per quel dovere compiuto; nella pienezza della salute, usciti da quel triste ospizio al gaio azzurro della mattinata invernale.

«Morrà? Impazzirà?»

«Mah!»

«Morire, pare di no.»

«Ma che dice? che dice?»

«Sempre la stessa cosa. Farnetica.»

«Povero Belluca!»

E a nessuno passava per il capo che, date le specialissime condizioni in cui quell'infelice viveva da tant'anni, il suo caso poteva anche essere naturalissimo; e che tutto ciò che Belluca diceva e che pareva a tutti delirio, sintomo della frenesia, poteva anche essere la spiegazione più semplice di quel suo naturalissimo caso.

Come di consueto si mette a fuoco la scena iniziale e si fanno le prime "previsioni", costruendo "orizzonti di attesa" condivisi.

P: Dal punto di vista strutturale l'inizio della novella è *in medias res* (nel pieno di una situazione già in atto) e presenta un fatto inspiegabile visto dal punto di vista di altri che vi si accostano: Belluca in ospizio e i colleghi che osservano; consapevoli e seri? ci si può fidare dei loro resoconti medici? Cos'avrà Belluca?

S: non sembrano seri / forse ha avuto un malessere al lavoro / è impazzito di colpo e i colleghi lo deridono

P: da quali frasi si capisce se sono attendibili o meno i colleghi?

S: forse quando dice: "E volevan sembrare afflitti; ma erano in fondo così contenti, anche per quel dovere compiuto". In fondo Belluca non era ben voluto.

P: a cosa si allude con "le specialissime condizioni in cui quell'infelice viveva da tant'anni"? perché "il suo caso poteva anche essere naturalissimo"? può essere uno spavaldo aggressivo Belluca?

S: no, era una persona sensibile e sofferente / era già malato da un po' / forse sono proprio i colleghi appena descritti che gli hanno procurato danno.

Veramente, il fatto che Belluca, la sera avanti, s'era fieramente ribellato al suo capo-ufficio, e che poi, all'aspra riprensione di questo, per poco non gli s'era scagliato addosso, dava un serio argomento alla supposizione che si trattasse d'una vera e propria alienazione mentale.

P: È allora un pazzo, un ribelle; l'impressione iniziale è deviante...

Perché uomo più mansueto e sottomesso, più metodico e paziente di Belluca non si sarebbe potuto immaginare.

Circoscritto... sì, chi l'aveva definito così? Uno dei suoi compagni d'ufficio. Circoscritto, povero Belluca, entro i limiti angustissimi della sua arida mansione di computista, senz'altra memoria che non fosse di partite aperte, di partite semplici o doppie o di storno, e di defalchi e prelevamenti e impostazioni; note, librimastri, partitarii, stracciafogli e via dicendo.

Casellario ambulante; o piuttosto, vecchio somaro, che tirava zitto zitto, sempre d'un passo, sempre per la stessa strada la carretta, con tanto di paraocchi.

Orbene, cento volte questo vecchio somaro era stato frustato, fustigato senza pietà, così per ridere, per il gusto di vedere se si riusciva a farlo imbizzire un po', a fargli almeno drizzare un po' le orecchie abbattute, se non a dar segno che volesse levar un piede per sparar qualche calcio. Niente! S'era prese le frustate ingiuste e le crudeli punture in santa pace, sempre, senza neppur fiatare, come se gli toccassero, o meglio, come se non le sentisse più, avvezzo com'era da anni e anni alle continue solenni bastonature della sorte.

Inconcepibile, dunque, veramente, quella ribellione in lui, se non come effetto d'una improvvisa alienazione mentale.

P: ribelle? Un uomo bistrattato... improvvisamente insorto...

Tanto più che, la sera avanti, proprio gli toccava la riprensione; proprio aveva il diritto di fargliela, il capo-ufficio. Già s'era presentato la mattina, con un'aria insolita, nuova; e – cosa veramente enorme, paragonabile, che so? al crollo d'una montagna – era venuto con più di mezz'ora di ritardo.

Pareva che il viso, tutt'a un tratto, gli si fosse allargato. Pareva che i paraocchi gli fossero tutt'a un tratto caduti, e gli si fosse scoperto, spalancato d'improvviso all'intorno lo spettacolo della vita. Pareva che gli orecchi tutt'a un tratto gli si fossero sturati e percepissero per la prima volta voci, suoni non avvertiti mai.

Così ilare, d'una ilarità vaga e piena di stordimento, s'era presentato all'ufficio. E, tutto il giorno, non aveva combinato niente.

La sera, il capo-ufficio, entrando nella stanza di lui, esaminati i registi, le carte:

«E come mai? Che hai combinato tutt'oggi?»

Belluca lo aveva guardato sorridente, quasi con un'aria d'impudenza, aprendo le mani.

«Che significa?» aveva allora esclamato il capo-ufficio, accostandogli e prendendolo per una spalla e scrollandolo. «Ohè, Belluca!»

«Niente» aveva risposto Belluca, sempre con quel sorriso tra d'impudenza e d'imbecillità su le labbra. «Il treno, signor Cavaliere.»

Comincio ad avvicinare i lettori alla vicenda appena accennata, allo stato d'animo del protagonista, che facilmente si presta – se non ci si immedesima con lui – ad essere guardato con il medesimo sguardo superficiale riservatogli dai colleghi.

P: Vi è mai capitato di fare qualcosa di bizzarro nel bel mezzo della *routine* quotidiana? Di sentirvi attratti da quello che stavate per fare, o facevate, però di essere guardati con riprensione (rimprovero) dagli altri (genitori, amici, prossimi...)?

S: una volta, durante la lezione di Tecnologia, mi sono alzata e ho gridato alla professoressa: "prof, che stress questo lavoro!". Mi ha cacciata fuori dalla classe.

P: giustamente... perché ti ha cacciata e non ti ha fatta rimanere, secondo te? Chiediamoci questo (anche da un esempio banale si può arrivare lontano).

S: perché mi sono comportata male.

P: altri?

S: perché ha disturbato / perché non si è comportata in modo normale.

P: ecco, "normale"... avendo detto quella frase ti sei sentita A-normale?

S: no, ho solo esagerato un po'

P: ora un altro passo: perché sei insorta così?

S: perché era un lavoro duro, ed ero stufa.

P: e i tuoi compagni avrebbero potuto fare altrettanto, allora. Perché non l'hanno fatto?

S: forse perché a me piace già molto poco la materia e... la professoressa.

P: vedi? Eri condizionata da altro. Allora abbiamo sottolineato due aspetti: lei in quel gesto non ha esternato una follia (sarebbe inadeguato dirlo); inoltre lei era condizionata da altro, su cui l'ultima goccia si è poggiata e l'ha fatta traboccare.

«Il treno? Che treno?»

«Ha fischiato.»

«Ma che diavolo dici?»

«Stanotte, signor Cavaliere. Ha fischiato. L'ho sentito fischiare...»

«Il treno?»

«Sissignore. E se sapesse dove sono arrivato! In Siberia., oppure oppure... nelle foreste del Congo... Si fa in un attimo, signor Cavaliere!»

Gli altri impiegati, alle grida del capo-ufficio imbestialito, erano entrati nella stanza, e sentendo parlare così Belluca, giù risate da pazzi.

Allora il capo-ufficio — che quella sera doveva essere di malumore — urtato da quelle risate, era montato su tutte le furie e aveva malmenato la mansueta vittima di tanti suoi scherzi crudeli.

Se non che, questa volta, la vittima, con stupore e quasi con terrore di tutti, s'era ribellata, aveva inveito, gridando sempre quella stramberia del treno che aveva fischiato, e che, per dio, ora non più, ora ch'egli aveva sentito fischiare il treno, non poteva più, non voleva più esser trattato a quel modo.

Lo avevano a viva forza preso, imbracato e trascinato all'ospizio dei matti.

La lettura del brano si interrompe per mancanza di tempo; si chiede agli studenti di soffermarsi nuovamente sui due primi racconti, di Pavese e Flaiano (con schemi annessi).

Quinto intervento, 12-05-06, 1 ora.

Nel quinto intervento si prosegue la lettura de Il treno ha fischiato, dal punto in cui era stata interrotta (chiaramente con gli studenti si ricostruisce tutto quanto letto prima), cioè nel mezzo del dialogo tra Belluca e il suo capo-ufficio:

«Il treno? Che treno?»

«Ha fischiato.»

«Ma che diavolo dici?»

«Stanotte, signor Cavaliere. Ha fischiato. L'ho sentito fischiare...»

«Il treno?»

«Sissignore. E se sapesse dove sono arrivato! In Siberia., oppure oppure... nelle foreste del Congo... Si fa in un attimo, signor Cavaliere!»

Gli altri impiegati, alle grida del capo-ufficio imbestialito, erano entrati nella stanza, e sentendo parlare così Belluca, giù risate da pazzi.

Allora il capo-ufficio — che quella sera doveva essere di malumore — urtato da quelle risate, era montato su tutte le furie e aveva malmenato la mansueta vittima di tanti suoi scherzi crudeli.

Se non che, questa volta, la vittima, con stupore e quasi con terrore di tutti, s'era ribellata, aveva inveito, gridando sempre quella stramberia del treno che aveva fischiato, e che, perdio, ora non più, ora ch'egli aveva sentito fischiare il treno, non poteva più, non voleva più esser trattato a quel modo.

Lo avevano a viva forza preso, imbracato e trascinato all'ospizio dei matti.

Tento di far emergere il punto nascosto e interessante, quello su cui Pirandello vuole far riflettere il lettore: Belluca – a ben guardare – si presenta come un uomo normale che ha compiuto una follia, più che un folle vero e proprio. La sua "sana follia" consisterebbe piuttosto nell'aver lasciato "esplodere" il suo desiderio del cuore, la sua "attesa", stufa di sottomettersi alla "delusione".

P: potremmo benissimo dire che Belluca era un po' stufo di lavorare, per nulla matto. Ma, queste frasi sul treno che fischia... sanno un po' di follia; effettivamente non sono solite. Riflettiamo: vi capita mai di essere in classe, durante una lezione, e di cominciare a pensare ad altro?

S: sì, molte volte.

P: quando e perché?

S: in alcune ore, in particolare... ma non si può dire / spesso mi distraigo, non so perché, ma mi capita di ritrovarmi con la mente altrove / forse perché quello che sento non mi interessa, o mi annoia, o è troppo difficile.

P: la mente "altrove". Dove?

S: fuori dalla finestra, o a casa davanti al piatto di pasta fumante / io penso ai miei amici del fine settimana, quando vado a sciare.

P: allora voi viaggiate con l'immaginazione. Vi ricordate le improvvise solitudini da cui erano colti i personaggi di *Piscina feriale*? In compagnia, eppure fuori dalla compagnia con la mente. Tutte buone indicazioni per poter comprendere il fatto accaduto a Belluca:

Seguitava ancora, qua, a parlare di quel treno. Ne imitava il fischio. Oh, un fischio assai lamentoso, come lontano, nella notte; accorato. E, subito dopo, soggiungeva: «Si parte, si parte... Signori, per dove? per dove?» E guardava tutti con occhi che non erano più i suoi. Quegli occhi, di solito cupi, senza lustro, aggrottati, ora gli ridevano lucidissimi, come quelli d'un bambino o d'un uomo felice; e frasi senza costrutto gli uscivano dalle labbra. Cose inaudite; espressioni poetiche, immaginose, bislacche, che tanto più stupivano, in quanto non si poteva in alcun modo spiegare come, per qual prodigio, fiorissero in bocca a lui, cioè a uno che finora non s'era mai occupato d'altro che di cifre e registri e cataloghi, rimanendo come cieco e sordo alla vita: macchinetta di computisteria.

Ora parlava di *azzurre fronti* di montagne nevose, levate al cielo; parlava di viscidetti cetacei che, voluminosi, sul fondo dei mari, con la coda *facevan la virgola*. Cose, ripeto, inaudite.

Chi venne a riferirle insieme con la notizia dell'improvvisa alienazione mentale rimase però sconcertato, non notando in me, non che meraviglia, ma neppur una lieve sorpresa.

Difatti io accolsi in silenzio la notizia. E il mio silenzio era pieno di dolore. Tentennai il capo, con gli angoli della bocca contratti in giù, amaramente, e dissi:

«Belluca, signori, non è impazzito. State sicuri che non è impazzito. Qualche cosa dev'essergli accaduta, ma naturalissima. Nessuno se la può spiegare, perchè nessuno sa bene come quest'uomo ha vissuto finora. Io che lo so, son sicuro che mi spiegherò tutto naturalissimamente, appena l'avrò veduto e avrò parlato con lui.»

P: torna esattamente il nostro schema. Immaginatevi in quelle ultime ore di lezione un po' noiose, distratti e con lo sguardo perso fuori dalla finestra: al fondo del cortile, vicino al cancello d'ingresso, vedete sempre più nitide delle figure, un gruppo di persone che si accalca attendendo l'uscita delle classi. In quel gruppo ci sono i vostri genitori, gli zii, i cuginetti, gli amici e in testa la nonna con un pacco regalo enorme: è il giorno del vostro compleanno e sono venuti a prendervi!

Gli occhi "cupi, senza lustro, aggrottati" diventano subito "lucidissimi, come quelli d'un bambino o d'un uomo felice". Vi risvegliate!

Certo, ma nella realtà accadono queste cose? Mai, oppure molto raramente. Tanto meno accade come a Belluca di vedere contemporaneamente dal vetro della finestra della propria classe *azzurre fronti* di montagne nevose, levate al cielo [...] viscidetti cetacei che, voluminosi, sul fondo dei mari, con la coda *facevan la virgola*". Dove accade tutto ciò?

S: nei sogni! / nell'immaginazione / si sogna quando si vorrebbe avere di più.

P: o nella droga... che è appunto la ricerca di un mondo onirico. Nel sogno, certo!

Ed ecco che Pirandello stesso offre al lettore la possibilità razionale di un'altra lettura dell'evento, più umana e profonda di quella dei colleghi e di chiunque lo guardi con fretta e superficialità:

Cammin facendo verso l'ospizio ove il poverino era stato ricoverato seguitai a riflettere per conto mio:

«A un uomo che viva come Belluca finora ha vissuto, cioè una vita *impossibile*, la cosa più ovvia, l'incidente più comune, un qualunque lievissimo inciampo impreveduto, che so io, d'un ciottolo per via, possono produrre effetti straordinari, di cui nessuno si può dar la spiegazione, se non pensa appunto che la vita di quell'uomo è *impossibile*. Bisogna condurre la spiegazione là, riattaccandola a quelle condizioni di vita impossibili, ed essa apparirà allora semplice e chiara. Chi veda soltanto una coda, facendo astrazione dal mostro a cui essa appartiene, potrà stimarla per se stessa mostruosa. Bisognerà riattaccarla al mostro, e allora non sembrerà più tale; ma *quale dev'essere*, appartenendo a quel mostro.

«**Una coda naturalissima.**»

Non avevo veduto mai un uomo vivere come Belluca.

Ero suo vicino di casa, e non io soltanto, ma tutti gli altri inquilini della casa si domandavano con me come mai quell'uomo potesse resistere in quelle condizioni di vita.

Aveva con sé tre cieche, la moglie, la suocera e la sorella della suocera: queste due, vecchissime, per cataratta, l'altra, la moglie, senza cataratta, cieca fissa; palpebre murate.

Tutt'e tre volevano esser servite. Strillavano dalla mattina alla sera perché nessuno le serviva. Le due figliuole vedove, raccolte in casa dopo la morte dei mariti, l'una con quattro, l'altra con tre figliuoli, non avevano mai né tempo né voglia da badare ad esse; se mai, porgevano qualche aiuto alla madre soltanto.

Con lo scarso provento del suo impieguccio di computista poteva Belluca dar da mangiare a tutte quelle bocche? Si procurava altro lavoro per la sera, in casa: carte da ricopiare. E ricopiava tra gli strilli indiavolati di quelle cinque donne e di quei sette ragazzi finché essi, tutt'e dodici, non trovavan posto nei tre soli letti della casa.

Letti ampi, matrimoniali; ma tre.

Zuffe furibonde, inseguimenti, mobili rovesciati, stoviglie rotte, pianti, urli, tonfi, perché qualcuno dei ragazzi, al buio, scappava e andava a cacciarsi fra le tre vecchie cieche, che dormivano in un letto a parte, e che ogni sera litigavano anch'esse tra loro, perché nessuna delle tre voleva stare in mezzo e si ribellava quando veniva la sua volta.

Alla fine, si faceva silenzio, e Belluca seguitava a ricopiare fino a tarda notte, finché la penna non gli cadeva di mano e gli occhi non gli si chiudevano da sé.

Andava allora a buttarsi, spesso vestito, su un divanaccio sgangherato e subito sprofondava in un sonno di piombo, da cui ogni mattina si levava a stento, più intontito che mai.

P: questa è la vita *impossibile* di Belluca, la sua ora di lezione noiosa è la famiglia, la malattia, la povertà, la stanchezza...³²

Ebbene, signori: a Belluca, in queste condizioni, era accaduto un fatto naturalissimo.

Quando andai a trovarlo all'ospizio, me lo raccontò lui stesso, per filo e per segno. Era, sì, ancora esaltato un po', ma naturalissimamente, per ciò che gli era accaduto. Rideva dei medici e degli infermieri e di tutti i suoi colleghi, che lo credevano impazzito.

«Magari!» diceva. «Magari!»

Signori, Belluca, **s'era dimenticato da tanti e tanti anni** — ma proprio dimenticato — **che il mondo esisteva.**

Assorto nel continuo tormento di quella sua sciagurata esistenza, assorto tutto il giorno nei conti del suo ufficio, senza mai un momento di respiro, come una bestia bendata, aggiogata alla stanga d'una nòria o d'un molino, sissignori, s'era dimenticato da anni e anni — ma proprio dimenticato — che il mondo esisteva.

Due sere avanti, buttandosi a dormire stremato su quel divanaccio, forse per l'eccessiva stanchezza, insolitamente, non gli era riuscito d'addormentarsi subito. E, d'improvviso, nel silenzio profondo della notte, aveva sentito, da lontano, fischiare un treno.

Gli era parso che gli orecchi, dopo tant'anni, chi sa come, d'improvviso gli si fossero sturati.

Il fischio di quel treno gli aveva squarciato e portato via d'un tratto la miseria di tutte quelle sue orribili angustie, e quasi da un sepolcro scoperchiato s'era ritrovato a spaziare anelante nel vuoto arioso del mondo che gli si spalancava enorme tutt'intorno.

³² Collego quanto si sta leggendo con le previsioni nate dall'interpretazione dialogata precedente, per dimostrarne l'attinenza e così coinvolgere ancora di più i ragazzi in una storia che "cooperano" a costruire. L'effetto desiderato accade: l'attenzione della classe cresce e l'attesa aumenta.

S'era tenuto istintivamente alle coperte che ogni sera si buttava addosso, ed era corso col pensiero dietro a quel treno che s'allontanava nella notte.

C'era, ah! c'era, fuori di quella casa orrenda, fuori di tutti i suoi tormenti, **c'era il mondo**, tanto, tanto mondo lontano, a cui quel treno s'avviava... **Firenze, Bologna, Torino, Venezia...** tante città, in cui egli da giovane era stato e che ancora, certo, in quella notte sfavillavano di luci sulla terra. Sì, sapeva la vita che vi si viveva! La vita che un tempo vi aveva vissuto anche lui! E seguiva, quella vita; aveva sempre seguito, mentr'egli qua, come una bestia bendata, girava la stanga del molino. Non ci aveva pensato più! Il mondo s'era chiuso per lui, nel tormento della sua casa, nell'arida, ispida angustia della sua computisteria... Ma ora, ecco, gli rientrava, come per travaso violento, nello spirito. L'attimo, che scoccava per lui, qua, in questa prigione, scorreva come un brivido elettrico per tutto il mondo, e lui **con l'immaginazione** d'improvviso risvegliata poteva, ecco, poteva seguirlo per città note e ignote, lande, montagne, foreste, mari... Questo stesso brivido, questo stesso palpito del tempo. C'erano, mentr'egli qua viveva questa vita «impossibile», tanti e tanti milioni d'uomini sparsi su tutta la terra, che vivevano diversamente. Ora, nel medesimo attimo ch'egli qua soffriva, c'erano le montagne solitarie nevose che levavano al cielo notturno le azzurre fronti... Sì, sì, le vedeva, le vedeva così... c'erano gli oceani... le foreste... E, dunque, lui — ora che il mondo gli era rientrato nello spirito — poteva in qualche modo consolarsi! Sì, levandosi ogni tanto dal suo tormento, per prendere con l'immaginazione una boccata d'aria nel mondo.

Gli bastava!

Si conclude il percorso di interpretazione del racconto e lo si inserisce nel percorso già delineato dai precedenti:

P: emerge tutto il drammatico conflitto che Pirandello mette in scena nelle sue opere, tra FORMA e VITA, cioè tra un'esistenza costituita da circostanze che precedono la scelta libera del soggetto, all'interno delle quali esso è voluto e valutato dagli altri che gli attribuiscono un ruolo specifico, e invece un'esistenza libera, fatta di circostanze scelte, ma spesso ritrovate nel ricordo e nell'immaginazione o in brevi solitari ritagli di tempo e fughe momentanee dalla realtà: qui il soggetto respira a pieni polmoni, anche se per poco tempo e andando contro l'immagine che si sono fatta di lui gli altri, a partire dai più prossimi e "familiari"! La Forma è la vita *impossibile*, appunto; la Vita è la felicità, anche se il non poterla perseguire (vista la scomodità che arreca alle persone più vicine, le quali necessitano di assegnare a ciascuno un posto stabile e *circoscritto*) rende il sentimento della felicità utopico, irrealizzabile: miraggio, sogno

(vedremo quanta parte avrà il miraggio nel nostro ultimo racconto, Ombra del Sud di Buzzati).

La Forma per Belluca è l'ufficio, la casa angusta e colma di disagi e bisogni, la Vita è invece questa breve ma salutare fuga a bordo del treno, il ricordo dei luoghi visti in gioventù, per poter riabbracciare la totalità, farsi — anche fingendo — nuovamente partecipe della vita del mondo, allargare l'orizzonte della propria angusta e sofferente visuale: "Belluca, **s'era dimenticato da tanti e tanti anni** — ma proprio dimenticato — **che il mondo esisteva**. [...] **c'era il mondo**, tanto, tanto mondo lontano, a cui quel treno s'avviava... **Firenze, Bologna, Torino, Venezia...** tante città, in cui egli da giovane era stato e che ancora, certo, in quella notte sfavillavano di luci sulla terra"; "**con l'immaginazione** d'improvviso risvegliata poteva, ecco, poteva seguirlo per città note e ignote, lande, montagne, foreste, mari..."; e ancora "nel medesimo attimo ch'egli qua soffriva, c'erano le montagne solitarie nevose che levavano al cielo notturno le azzurre fronti... Sì, sì, le vedeva, le vedeva così... c'erano gli oceani... le foreste...".

Si dimostra ai ragazzi che le loro previsioni e osservazioni — che nascono dalla discussione a partire dalla lettura — sono molto centrate e pertinenti: quasi sempre conducono alla meta cui l'autore vuole condurre il lettore, anche solo a livello narrativo, prima ancora che interpretativo.

D'altra parte in questo consiste il concetto di "Lettore Modello" di Umberto Eco cui mi ispiro in parte, che individua il vero "lettore cooperante" in colui che si dispone a collaborare con l'autore secondo il ruolo che l'autore — scrivendo — aveva previsto per lui, senza prevaricare il testo, e — contemporaneamente — senza sottrarsi al ruolo di "edificatore" della narrazione, chiamato dall'autore a mettervi "tutto se stesso".

Al lavoro domestico viene assegnata la lettura di rielaborazione personale del racconto (non terminato in classe) e la realizzazione del questionario di comprensione e analisi allegato.

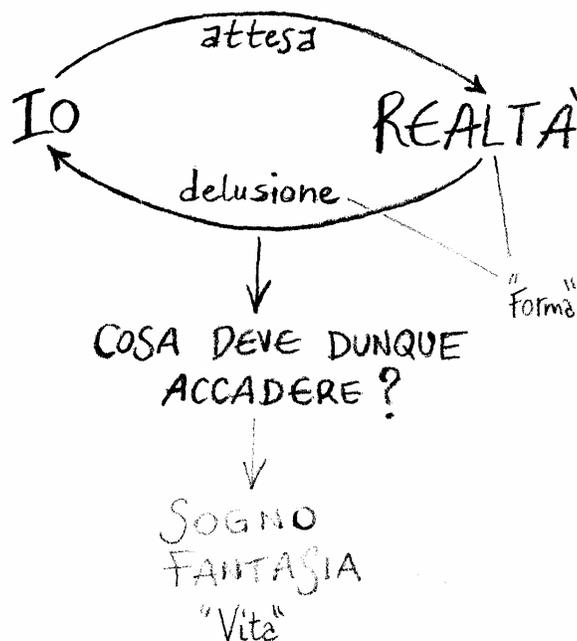
Il sesto intervento è dedicato alla conclusione della lettura de Il treno ha fischiato: la prima parte già letta in classe e affidata alla lettura domestica è ripresa nuovamente insieme agli studenti attraverso la ricostruzione dialogata, facendo emergere i capisaldi della griglia interpretativa elaborata insieme (con particolare riferimento ai concetti di FORMA e VITA). Concludo così la lettura del testo e richiedo alcune risposte al questionario.

Naturalmente, il primo giorno, aveva ecceduto. S'era ubriacato. Tutto il mondo, dentro d'un tratto: un cataclisma. A poco a poco, si sarebbe ricomposto. Era ancora ebro della troppa troppa aria, lo sentiva.

Sarebbe andato, appena ricomposto del tutto, a chiedere scusa al capo-ufficio, e avrebbe ripreso come prima la sua computisteria. Soltanto, il capo-ufficio ormai non doveva pretendere troppo da lui come per il passato: doveva concedergli che di tanto in tanto, tra una partita e l'altra da registrare, egli facesse una capatina, sì, in Siberia... oppure oppure... nelle foreste del Congo: «Si fa in un attimo, signor Cavaliere mio. Ora che il treno ha fischiato...»

P: Forma e Vita non possono coincidere! Possono solo incontrarsi, talvolta, nell'immaginazione dell'autore, nel sogno, nella fantasia: unica via d'uscita – ahimé temporanea – dalle angustie della quotidianità.

Si può allora arricchire, grazie a ciò che è emerso dalla lettura condivisa e discussa, il nostro schema come segue:



P: allora, il nostro personaggio – ora che lo conosciamo meglio – come potrebbe essere descritto?

Faccio riferimento alla domanda del questionario:

- *Domanda 1: Belluca viene definito circoscritto e simile a un asino bastonato. A partire dai due termini descrivi la fisionomia della sua personalità vista dagli altri.*

S: Belluca è un personaggio introverso, cupo, poco eroico, abituato a lasciarsi sottomettere e utilizzare da chi gli è superiore – al lavoro – e da chi gli richiede dimostrazioni di affetto senza alcuna condizione – i suoi familiari. La famiglia e l'ufficio sono per lui – senza che se ne accorga – delle prigioni. (le risposte sono ricche di descrizioni sulla "vita impossibile" in famiglia e in ufficio, che non ho appuntato)

S: Pirandello disegna in queste pagine il personaggio "anti-eroe", vinto e non vincitore. La vita che vive non è la sua, quella che veramente desidera. Per questo esplose in lui il desiderio di fuggire e fa cose folli.

S: ...

P: Si può dire dunque che c'è un Belluca-Forma, oltre a una Realtà-Forma: cioè un Io che di fronte ad una realtà deludente, formale (si fa notare nel disegno che costituisce sempre il riferimento interpretativo principale la dinamica di risposta Realtà-Io) si crea un rifugio di Vita che è sia oggettivo (le città d'Italia viste in gioventù, le montagne innevate, i cavallucci marini...), sia soggettivo, psicologico... uno stato della mente, che infonde nuova vita negli occhi e nello spirito del soggetto (gli occhi di un insignificante computista addirittura brillavano!).

Successivamente si richiede la comprensione precisa della trama e di altri elementi testuali che – attraverso il testo – facciano emergere l'Io-Forma contrapposto all'Io-Vita e la Realtà-Forma contrapposta alla Realtà-Vita.

• *Domanda 5: Hanno ragione o no a pensare che è impazzito? Perché?*

S: io ho risposto di sì, perché la forma nella quale Belluca esterna i suoi sentimenti, i suoi sogni, è comunque eccessiva, folle; l'amico che lo guarda da vicino può comprenderlo, ma gli altri...

P: faccio notare un piccolo elemento, la ricorrenza dell'insieme di parole **naturalissimo, naturalissimamente**. Pirandello mette continuamente in bocca al narratore queste parole (bisogna cogliere bene le parole), che definiscono un punto di vista. Sembra quasi siano l'arma con cui Pirandello – sapendo di inscenare un episodio "assurdo" – voglia difendere il suo personaggio. Che ve ne pare?

S: secondo me ha ragione, non soltanto perché – come autore – indirizza il giudizio e il sentimento del lettore alla comprensione e alla compassione per il suo personaggio, ma perché – realisticamente – Belluca vive una condizione impossibile e una scelta condivisibile. Spesso mi è capitato di vedere amici piccoli comportarsi in modo strano: mia mamma mi ha sempre spiegato il perché e ho capito – al di là dei singoli casi – che il comportamento è frutto di situazioni di vita, che a prima vista non traspaiono...

S: ...

Settimo intervento, 19-05-06, 2 ore.

Il settimo intervento è incentrato sulla lettura di un secondo racconto di Pirandello, Ciàula scopre la luna, affrontato secondo le medesime categorie di Forma e Vita che hanno aiutato gli studenti nella comprensione del precedente.

I picconieri, quella sera, volevano smettere di lavorare senz'aver finito d'estrarre le tante casse di zolfo che bisognavano il giorno appresso a caricar la calcara. Cacciagallina, il soprastante, s'affierò contr'essi, con la rivoltella in pugno, davanti la buca della Cace, per impedire che ne uscissero.

- Corpo di... sangue di... indietro tutti, giù tutti di nuovo alle cave, a buttar sangue fino all'alba, o faccio fuoco!

- Bum! - fece uno dal fondo della buca. - Bum! - echeggiarono parecchi altri; e con risa e bestemmie e urla di scherno fecero impeto, e chi dando una gomitata, chi una spallata, passarono tutti, meno uno.

Chi? Zi' Scarda, si sa, quel povero cieco d'un occhio, sul quale Cacciagallina poteva fare bene il gradasso. Gesù, che spavento! Gli si scagliò addosso, che neanche un leone; lo agguantò per il petto e, quasi avesse in pugno anche gli altri, gli urlò in faccia, scrollandolo furiosamente:

- Indietro tutti, vi dico, canaglia! Giù tutti alle cave, o faccio un macello!

Zi' Scarda si lasciò scrollare pacificamente. Doveva pur prendersi uno sfogo, quel povero galantuomo, ed era naturale se lo prendesse su lui che, vecchio com'era, poteva offrirglielo senza ribellarsi. Del resto, aveva anche lui, a sua volta, sotto di sé qualcuno più debole, sul quale rifarsi più tardi: Ciàula, il suo caruso.

P: siamo in miniera, ci è presentato:

- un personaggio (Cacciagallina) che dà ordini ad altri, operai;
- alcuni che non obbediscono ed escono così di scena;
- altri due personaggi, di cui uno (Ciàula) appena accennato, l'altro (Zi' Scarda) descritto nella sua triste condizione fisica che, immediatamente, è sfruttata dal primo per farsi valere su di lui.
- L'oggetto della disputa: rimanere in miniera a prolungare il lavoro giornaliero.
- Il risultato: tutti evitano l'infelice incombenza, tranne Zi' Scarda e – sembra di intuire – il suo sottoposto, Ciàula.

Quegli altri... eccoli là, s'allontanavano giù per la stradetta che conduceva a Comitini; ridevano e gridavano:

- Ecco, sì! tienti forte codesto, Cacciagalli! Te lo riempirà lui il cancherone per domani!

- Gioventù! sospirò con uno squallido sorriso d'indulgenza zì' Scarda a Cacciagallina.

E, ancora agguantato per il petto, piegò la testa da un lato, stiracchiò verso il lato opposto il labbro inferiore, e rimase così per un pezzo, come in attesa.

Era una smorfia a Cacciagallina? O si burlava della gioventù di quei compagni là?

Veramente, tra gli aspetti di quei luoghi, strideva quella loro allegria, quella velleità di baldanza giovanile. Nelle dure facce quasi spente dal bujo crudo delle cave sotterranee, nel corpo sfiancato dalla fatica quotidiana, nelle vesti strappate, avevano il livido squallore di quelle terre senza un filo d'erba, sforacchiate dalle zolfare, come da tanti enormi formicai.

Ecco emergere, quasi come un soffio amaro e tagliente, la realtà dura e contraddittoria dell'esistenza di questi minatori (la Realtà-Forma ricorrente in Pirandello)

Ma no: zì' Scarda, fisso in quel suo strano atteggiamento, non si burlava di loro, né faceva una smorfia a Cacciagallina. Quello era il versaccio solito, con cui, non senza stento, si deduceva pian piano in bocca la grossa lagrima, che di tratto in tratto gli colava dall'altro occhio, da quello buono. Aveva preso gusto a quel saporino di sale, e non se ne lasciava scappar via neppur una.

Poco: una goccia, di tanto in tanto; ma buttato dalla mattina alla sera laggiù, duecento e più metri sottoterra, col piccone in mano, a ogni colpo gli strappava come un ruglio di rabbia dal petto, zì' Scarda aveva sempre la bocca arsa: e quella lagrima, per la sua bocca, era quel che per il naso sarebbe stato un pizzico di rapè.

Un gusto e un riposo.

Quando si sentiva l'occhio pieno, posava per un poco il piccone e, guardando la rossa fiammella fumosa, della lanterna confitta nella roccia, che alluciava nella tenebra dell'antro infernale qualche scaglietta di zolfo qua e là, o l'acciajo del paiolo o della piccozza, piegava la testa da un lato, stiracchiava il labbro inferiore e stava ad aspettar che la lagrima gli colasse giù, lenta, per il solco scavato dalle precedenti.

Gli altri, chi il vizio del fumo, chi quello del vino; lui aveva il vizio della sua lagrima.

Era del sacco lacrimale malato e non di pianto, quella lagrima; ma si era bevute anche quelle di pianto, zì' Scarda, quando, quattr'anni addietro, gli era morto l'unico figliolo, per lo scoppio d'una mina, lasciandogli sette orfanelli e la nuora da mantenere, Tuttora gliene veniva giù qualcuna più salata delle altre; ed egli la riconosceva subito: scoteva il capo, allora, e mormorava un nome:

- Calicchio.

In considerazione di Calicchio morto, e anche dell'occhio perduto per lo scoppio della stessa mina, lo tenevano ancora lì a lavorare. Lavorava più e meglio di un giovane; ma ogni sabato sera, la paga gli era data, e per dir la verità lui stesso se la prendeva, come una carità che gli facessero: tanto che, intascandola, diceva sottovoce, quasi con vergogna:

- Dio gliene renda merito.

Perché, di regola, doveva presumersi che uno della sua età non poteva più lavorar bene.

Tento di analizzare insieme agli studenti quanto letto e paragonarne alcuni aspetti con i racconti precedenti.

P: ecco la prima presentazione di Zì' Scarda. Proviamo a descriverlo.

S: è un vecchio uomo stanco e sfruttato / è un uomo con problemi mentali

P: non esageriamo, forse l'insieme paradossale delle descrizioni...

S: è un uomo povero, costretto a lavorare per le numerose sventure che ha incontrato nella vita.

P: si ripresenta – come in Belluca – una realtà dura, triste... ingiusta. Quali sono gli elementi che descrivono la sua condizione?

S: l'invalidità e il lutto del figlio / la famiglia numerosa da mantenere, una famiglia "impossibile" sembrerebbe, come quella di Belluca.

P: risponde con rabbia alla difficoltà della sua vita? Belluca – chiaramente per un giorno soltanto – si era ribellato.

S: è mansueto, accetta...

P: con sottomissione o dignità?

S: secondo me dignità perché il narratore ci dice che riceveva il salario con riconoscenza.

P: esatto, "Lavorava più e meglio di un giovane; ma ogni sabato sera, la paga gli era data, e per dir la verità lui stesso se la prendeva, come una carità che gli facessero: tanto che, intascandola, diceva sottovoce, quasi con vergogna: Dio gliene renda merito". I personaggi di Pirandello non sono dei sovvertitori... una "piscina feriale" farebbe molto piacere a uomini tali, che forse saprebbero meglio

apprezzarla di chi – potendola godere – non ne trae gioia (anche se una gioia temporanea, pur sempre limitata, come abbiamo letto in Pavese).

A Zi' Scarda non manca "qualcosa d'altro", manca – si potrebbe dire – il minimo essenziale per una vita dignitosa.

Quando Cacciagallina alla fine lo lasciò per correre dietro agli altri e indurre con le buone maniere qualcuno a far nottata, zi' Scarda lo pregò di mandare almeno a casa uno di quelli che ritornavano al paese, ad avvertire che egli rimaneva alla zolfara e che perciò non lo aspettassero e non stessero in pensiero per lui; poi si volse attorno a chiamare il suo caruso, che aveva più di trent'anni (e poteva averne anche sette o settanta, scemo com'era); e lo chiamò col verso con cui si chiamava le cornacchie ammaestrate:

- Tè, pà!tè, pà!

Ciàula stava a rivestirsi per ritornare al paese.

Rivestirsi per Ciàula significava togliersi prima di tutto la camicia, o quella che un tempo era stata forse una camicia: l'unico indumento che, per modo di dire, lo coprisse durante il lavoro. Toltasi la camicia, indossava sul torace nudo, in cui si potevano contare a una a una tutte le costole, un panciotto bello largo e lungo, avuto in elemosina, che doveva essere stato un tempo elegantissimo e sopraffino (ora il luridume vi aveva fatto una tal roccia, che a posarlo per terra stava ritto). Con somma cura Ciàula ne affibbiava i sei bottoni, tre dei quali ciondolavano, e poi se lo mirava addosso, passandoci sopra le mani, perché veramente ancora lo stimava superiore a' suoi meriti: una galanteria. Le gambe nude, misere e sbilenche, durante quell'ammirazione, gli si accapponavano, illividite dal freddo. Se qualcuno dei compagni gli dava uno spintone e gli allungava un calcio, gridandogli: - Quanto sei bello! - egli apriva fino alle orecchie ad ansa la bocca sdentata a un riso di soddisfazione, poi infilava i calzoni, che avevano più d'una finestra aperta sulle natiche e sui ginocchi: s'avvolgeva in un cappottello d'albagio tutto rappezzato, e, scalzo, imitando meravigliosamente a ogni passo il verso della cornacchia - cràh! crèh! - (per cui lo avevano soprannominato Ciàula), s'avviava al paese.

- Cràh! crèh! - rispose anche quella sera al richiamo del suo padrone; e gli si presentò tutto nudo, con la sola galanteria di quel panciotto debitamente abbottonato.

- Va', va' a rispogliarti, - gli disse zi' Scarda. - Rimettiti il sacco e la camicia. Oggi per noi il Signore fa notte.

Ciàula non fiatò; restò un pezzo a guardarlo a bocca aperta, con occhi da ebete; poi si poggiò le mani sulle reni e, raggrinzando in su il naso, per lo spasimo, si stirò e disse:

- Gna bonu! (Va bene).

E andò a levarsi il panciotto.

Se non fosse stato per la stanchezza e per il bisogno del sonno, lavorare anche di notte non sarebbe stato niente, perché laggiù, tanto, era sempre notte lo stesso. Ma questo, per zi' Scarda.

Per Ciàula, no. Ciàula, con la lumierina a olio nella rimboccatura del sacco su la fronte, e schiacciata la nuca sotto il carico, andava su e giù per la lubrica scala sotterranea, erta, a scalini rotti, e su, su, affievolendo a mano a mano, con fiato mozzo, quel suo crocchiare a ogni scalino, quasi un gemito di strozzato, rivedeva a ogni salita la luce del sole. Dapprima ne rimaneva abbagliato; poi col respiro che traeva nel liberarsi del carico, gli aspetti noti delle cose circostanti gli balzavano davanti; restava, ancora ansimante, a guardarli un poco e, senza che n'avesse chiara coscienza, se ne sentiva confortare.

Cosa strana: della tenebra fangosa delle profonde caverne, ove dietro ogni svolto stava in agguato la morte, Ciàula non aveva paura, né paura delle ombre mostruose, che qualche lanterna suscitava a sbalzi lungo le gallerie, né del subito guizzare di qualche riflesso rossastro qua e là in una pozza, in uno stagno d'acqua sulfurea: sapeva sempre dov'era; toccava con la mano in cerca di sostegno le viscere della montagna: e ci stava cieco e sicuro come dentro il suo alvo materno.

Aveva paura, invece, del bujo vano della notte.

Conosceva quello del giorno, laggiù, intramezzato da sospiri di luce, di là dall'imbuto della scala, per cui saliva tante volte al giorno, con quel suo specioso arrangio di cornacchia strozzata. Ma il bujo della notte non lo conosceva.

Il racconto si focalizza sul protagonista, Ciàula:

P: ritroviamo – come in Zi' Scarda – sventure e riconoscenza alla vita. Dove?

S: Ciàula è lo zimbello del villaggio, preso in giro da tutti / anche lui è pieno di sventure perché fa una vita fisicamente molto dura (v. ad es. le gambe illividite), ma è altresì ingenuo perché gode del suo lurido abbigliamento come di abiti firmati... / sembra godere anche della strana attenzione rivoltagli dai compagni, che lo malmenano.

P: sembrerebbe un nuovo uomo *circoscritto*, un *asino bastonato*; questa volta in senso letterale però...

S: forse Pirandello ha fatto apposta ad ambientare il tutto in una miniera, il luogo più chiuso e infossato per eccellenza...

P: come poteva esserlo l'acqua della piscina feriale, luogo isolato, chiuso, per svagarsi, lasciare indietro i pensieri e insieme luogo triste, pieno di una solitudine diversa, interiore...

Si ferma un momento la lettura e si riflette ancora con gli studenti su questo punto: quando il nostro schema concettuale identifica il piano della REALTÀ non racchiude soltanto degli aspetti negativi, ma anche aspetti apparentemente positivi. In Pirandello la realtà è connotata spesso di palese sventura e per questo è negativa, mentre in due autori contemporanei come Pavese e Flaiano accade che anche – e soprattutto – in un contesto di ridente benessere si denuncia la presenza di un limite invalicabile, deludente.

Dunque la Realtà-Forma è possibile in ogni circostanza.

P: è disperato Ciàula, sa godere del poco che ha? Come? Quando?

S: l'incoscienza non gli fa percepire la fatica / a mio avviso Ciàula sa consolarsi quando vede la luce del sole, che si alterna al buio della miniera: per lui quello è un sollievo.

P: aveva infatti paura del buio:

[...] La paura che egli aveva del bujo della notte gli proveniva da quella volta che il figlio di zi' Scarda, già suo padrone, aveva avuto il ventre e il petto squarciato dallo scoppio della mina, e zi' Scarda stesso era stato preso in un occhio.

Giù nei vani posti a zolfo, si stava per levar mano, essendo già sera, quando s'era sentito il rimbombo tremendo di quella mina scoppiata. Tutti i picconieri e i carusi erano accorsi sul luogo dello scoppio; egli solo, Ciàula, atterrito, era scappato a ripararsi in un antro noto soltanto a lui.

Nella furia di cacciarsi là, gli s'era infranta contro la roccia la lumierina di terracotta, e quando alla fine, dopo un tempo che non aveva potuto calcolare, era uscito dall'antro nel silenzio delle caverne tenebrose e deserte, aveva stentato a trovare a tentoni la galleria che lo conduceva alla scala; ma pure non aveva avuto paura. La paura lo aveva assalito, invece, nell'uscir dalla buca nella notte nera, vana.

S'era messo a tremare, sperduto, con un brivido per ogni vago alito indistinto nel silenzio arcano che riempiva la sterminata vacuità, ove un brulichio infinito di stelle fitte, piccolissime, non riusciva a diffondere alcuna luce.

Il bujo, ove doveva essere lume, a solitudine delle cose che restavan lì con un loro aspetto cangiato e quasi irriconoscibile, quando più nessuno le vedeva, gli avevano messo in tale subbuglio l'anima smarrita, che Ciàula s'era all'improvviso lanciato in una corsa pazzo, come se qualcuno lo avesse inseguito.

Ora, ritornato giù nella buca con zi' Scarda, mentre stava ad aspettare che il carico fosse pronto, egli sentiva a mano a mano crescersi lo sgomento per quel bujo che avrebbe trovato, sbucando dalla zolfara. E più per quello, che per questo delle gallerie e della scala, rigovernava attentamente la lumierina di terracotta.

[...] Alla fine il carico fu pronto, e zi' Scarda ajutò Ciàula a disporlo e rammontarlo sul sacco attorto dietro la nuca. A mano a mano che zi' Scarda caricava, Ciàula sentiva piegarsi, sotto, le gambe. Una, a un certo punto, prese a tremargli convulsamente così forte che, temendo di non più reggere al peso, con quel tremito, Ciàula gridò:

- Basta! basta!

- Che basta, carogna! - gli rispose zi' Scarda.

E seguì a caricare.

Per un momento la paura del bujo della notte fu vinta dalla costernazione che, così caricato, e con la stanchezza che si sentiva addosso, forse non avrebbe potuto arrampicarsi fin lassù. Aveva lavorato senza pietà tutto il giorno. Non aveva mai pensato Ciàula che si potesse aver pietà del suo corpo, e non ci pensava neppure ora; ma sentiva che, proprio, non ne poteva più.

Si mosse sotto il carico enorme, che richiedeva anche uno sforzo d'equilibrio. Sì, ecco, sì, poteva muoversi, almeno finché andava in piano. Ma come sollevar quel peso, quando sarebbe cominciata la salita?

Per fortuna, quando la salita cominciò, Ciàula fu ripreso dalla paura del bujo della notte, a cui tra poco si sarebbe affacciato. Curvo, quasi toccando con la fronte lo scalino che gli stava di sopra, e su la cui lubricità la lumierina vacillante rifletteva appena un fioco lume sanguigno, egli veniva su, su, dal ventre della montagna, senza piacere, anzi pauroso della prossima liberazione. E non vedeva ancora la buca, che lassù lassù si apriva come un occhio chiaro, d'una deliziosa chiarezza d'argento.

Se ne accorse solo quando fu agli ultimi scalini. Dapprima, quantunque gli paresse strano, pensò che fossero gli estremi barlumi del giorno. Ma la chiara cresceva, cresceva sempre più, come se il sole, che egli aveva pur visto tramontare, fosse rispuntato.

Possibile?

P: "cosa deve dunque accadere?" Accade qualcosa...

Restò - appena sbucato all'aperto - sbalordito. Il carico gli cadde dalle spalle. Sollevò un poco le braccia; aprì le mani nere in quella chiarezza d'argento.

Grande, placida, come in un fresco luminoso oceano di silenzio, gli stava di faccia la Luna.

Sì, egli sapeva, sapeva che cos'era; ma come tante cose si sanno, a cui non si è dato mai importanza. E che poteva importare a Ciàula, che in cielo ci fosse la Luna?

Ora, ora soltanto, così sbucato, di notte, dal ventre della terra, egli la scopriva.

Estatico, cadde a sedere sul suo carico, davanti alla buca. Eccola, eccola là, eccola là, la Luna...

C'era la Luna! la Luna!

E Ciàula si mise a piangere, senza saperlo, senza volerlo, dal gran conforto, dalla grande dolcezza che sentiva, nell'averla scoperta, là, mentr'ella saliva pel cielo, la Luna, col suo ampio velo di luce, ignara dei monti, dei piani, delle valli che rischiarava, ignara di lui, che pure per lei non aveva più paura, né si sentiva più stanco, nella notte ora piena del suo stupore.

La lettura si conclude con l'inserimento della dinamica descritta dalla vicenda narrativa nella griglia concettuale costruita per gli altri racconti, apportandovi chiaramente qualcosa di nuovo.

P: cos'è accaduto?

S: ha visto la Luna...

P: esatto! Ha "soltanto" visto la Luna, ma "E che poteva importare a Ciàula, che in cielo ci fosse la Luna? Ora, ora soltanto, così sbucato, di notte, dal ventre della terra, egli la scopriva. Estatico, cadde a sedere sul suo carico, davanti alla buca. Eccola, eccola là, eccola là, la Luna... C'era la Luna! la Luna!". Per lui non è soltanto la Luna! Cos'è?

S: accade qualcosa di eccezionale, che non immaginava e che gli permette di vincere la paura che ha / la Luna gli fa compagnia nel buio triste della notte lavorativa / la Luna diventa un'amica.

P: guarda la realtà con attesa, con trepidazione, perché arde il suo cuore di desiderio, di desiderio di luce! E - con la sua ingenuità - trova qualcosa, una cosa normale (Pirandello sa che per noi vedere la Luna è cosa normale, anzi scontata) che diventa eccezionale, che diventa possibilità di riscatto, di conforto. Questa è forse la posizione umana più vicina a quella che voi avete descritto nelle vostre riflessioni a partire da *Piscina feriale*: a "cosa deve dunque accadere?" avete risposto "QUALCUNO".

*Per Ciàula **la Luna è Qualcuno** (tanto è vero che a livello retorico essa è personificata, sia sul piano simbolico che formale, vista la lettera maiuscola: "Luna"). Si tesse la fitta trama di rapporti che ha il nostro personaggio con gli altri incontrati precedentemente:*

P: Ciàula - a differenza di Belluca - non dovrà dopo ritagliarsi un momento per tornare con il suo "treno" sulla Luna, bensì lavorerà tutta la notte con la certezza di quella presenza chiara, dolce, amica, che lo aspetta ad ogni tappa, ad ogni lenta e faticosa salita.

Così Ciàula - a differenza dei due amici "mancati" de *Lo sconosciuto* - non si ritrae cinico, quasi dicendo: "Ma anche la Luna svanirà" oppure "Ma neanche la Luna basta a rischiarare completamente la nottata: tanto vale non considerarla neppure!".

Così come i personaggi di *Piscina feriale* avvertirà di nuovo l'angoscia, la stanchezza, il vuoto, il buio, ma saprà sempre che la Luna risplende in cielo, che la luce è possibile. Anche di notte.

*Allora ci troviamo ancor più chiaramente di fronte alla questione che arricchirà il nostro schema, mutandolo: **la SCELTA**. Così possiamo avviarci - con l'ultimo racconto di Buzzati - alla conclusione del nostro percorso.*

P: l'IO descritto dai nostri racconti, di fronte a una realtà svuotata di senso, svuotata di Mistero (concetto per noi nuovo, il più caro a Buzzati!), si ritrova deluso, inappagato da essa. Nonostante cerchi con tutte le sue forze un senso che dia pace alla sua tensione di ricerca, si trova costretto a stilare un bilancio sempre negativo.

Che la realtà sia palesemente crudele (la "vita impossibile" di Belluca e Ciàula), oppure che essa sia apparentemente ridente (la piscina in compagnia o la bellezza di un incontro casuale tra vecchi amici in *Lo sconosciuto*), si presenta comunque come FORMA, cioè come spazio più o meno ampio in cui l'IO è come *circoscritto*, imprigionato, in miniera, confinato nelle quattro mura della sua solitudine³³, imposta o scelta.

Ecco allora l'esplosione di domanda:

³³ Flaiano, *Lo sconosciuto*: "È quasi confortante pensare che ci ignoriamo a vicenda e possiamo camminare eretti, come animali addestrati, decisi a non riconoscerci, nei limiti del possibile".

COSA DEVE DUNQUE ACCADERE ?

E contemporaneamente il porsi di una **scelta**, che ripropone una nuova domanda alla quale sono stati costretti a rispondere i nostri autori e i loro personaggi:

COSA PUO' VERAMENTE ACCADERE ?

Vale a dire: cosa sono disposto a guardare? Da dove attendo veramente qualcosa di nuovo? Nulla può accadere a riportare senso al vivere, a riportare la semplicità della fanciullezza? C'è qualcuno che mi può offrire un bene gratuito e totale, che sia innanzitutto "comprensione", condivisione, amicizia? È possibile che la realtà, anche quando contraddittoria e drammatica, porti in sé una possibilità di riscatto, di positività?

Questa – e in altre numerose forme – è la domanda cruciale dei nostri personaggi, che mi ricorda un passo significativo di un testo del filosofo Pascal, che conduce un'interpretazione profonda della modernità:

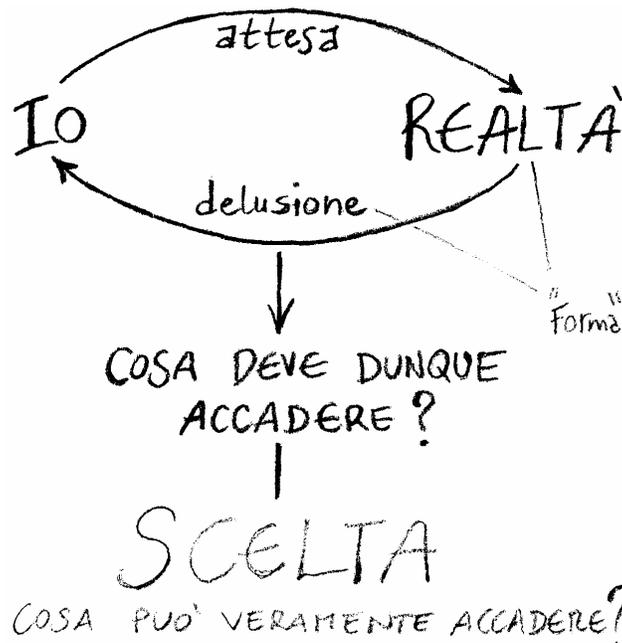
"Non ci atteniamo mai al tempo presente. Anticipiamo l'avvenire, come se fosse troppo lento a venire, come per affrettare il suo corso; oppure affermiamo il passato come per fermarlo [...] Il fatto è che il presente, di solito, ci ferisce. Noi lo nascondiamo alla nostra vista perché ci tormenta e se ci dà gioia noi ci affliggiamo di vederlo fuggire [...] In tal modo noi non viviamo mai, ma speriamo di vivere; e, disponendoci a essere felici, è inevitabile che non lo siamo mai".³⁴

Alla fine di questa lunga riflessione, si affida al lavoro domestico la rilettura personale del brano.

Ottavo intervento, 23-05-06, 2 ore

All'inizio dell'ottavo intervento, dopo aver lungamente rielaborato – anche insieme alla docente accogliente – quanto fin qui svolto, con i ragazzi riprendo gli schemi concettuali di interpretazione delle novelle per farne una sintesi ragionata dialogata. In particolare inserisco nello schema "generale" il piano della SCELTA, di cui si è parlato in precedenza:

³⁴ B. Pascal, *Pensieri*, n. 362, Einaudi, Torino 1962, pp. 158-159.



Successivamente annuncio la lettura dell'ultimo racconto in programma: *Ombra del sud* di Buzzati. Questo racconto approfondisce quanto iniziato e svolto durante l'intero nostro percorso di lettura intitolato "leggo per conoscere l'uomo", ma - invece di essere presentato come conclusivo - viene subito letto insieme ai ragazzi per continuare con lo stesso metodo (della lettura per "orizzonti di attesa", senza anticipazioni teoriche) anche la fase conclusiva:

Tra le case pencolanti, le balconate a traforo marce di polvere, gli anditi fetidi, le pareti calcinate, gli aliti della sozzura annidata in ogni interstizio, sola in mezzo a una via io vidi a Porto Said (Egitto) una figura strana. Ai lati, lungo i piedi delle case, si muoveva la gente miserabile del quartiere; e benché a pensarci bene non fosse molta, pareva che la strada ne formicolasse, tanto il brulichio era uniforme e continuo. Attraverso i veli della polvere e i riverberi abbacinanti del sole, non riuscivo a fermare l'attenzione su alcuna cosa, come succede nei sogni. Ma poi, proprio nel mezzo della via (una strada qualsiasi identica alle mille altre, che si perdeva a vista d'occhio in una prospettiva di baracche fastose e crollanti) proprio nel mezzo, immerso completamente nel sole, scorsi un uomo, un arabo forse, vestito di una larga palandrana bianca, in testa una specie di cappuccio - o così mi parve - ugualmente bianco. Camminava lentamente in mezzo alla strada, come dondolando, quasi stesse cercando qualcosa, o titubasse, o fosse anche un poco storno. Si andava allontanando tra le buche polverose sempre con quel suo passo d'orso, senza che nessuno gli badasse e l'insieme suo, in quella strada e in quell'ora, pareva concentrare in sé con straordinaria intensità tutto il mondo che lo contornava.

P: "Tra le case pencolanti, le balconate a traforo marce di polvere, gli anditi fetidi, le pareti calcinate, gli aliti della sozzura annidata in ogni interstizio, sola in mezzo a una via io vidi a Porto Said (Egitto) una figura strana". Il brano inizia *in medias res*, portandoci immediatamente in Egitto e di fronte a una figura strana, che - anche se è descritta con pochi onirici elementi - sembra importante: "[...] vestito di una larga palandrana bianca, in testa una specie di cappuccio - o così mi parve - ugualmente bianco. Camminava lentamente in mezzo alla strada, come dondolando, quasi stesse cercando qualcosa, o titubasse, o fosse anche un poco storno. Si andava allontanando tra le buche polverose sempre con quel suo passo d'orso [...]"

Furono pochi istanti. Solo dopo che ne ebbi tratto via gli sguardi mi accorsi che l'uomo, e specialmente il suo passo inconsueto, mi erano di colpo entrati nell'animo senza che sapessi spiegarne la ragione. «Guarda che buffo quello là in fondo!» dissi al compagno, e speravo da lui una parola banale che riportasse tutto alla normalità (perché sentivo essere nata in me una certa inquietudine). Ciò dicendo diressi ancora gli sguardi in fondo alla strada per osservarlo. «Chi buffo?» fece il mio compagno. Io risposi: «Ma sì, quell'uomo che traballa in mezzo alla strada».

Cerco di far cogliere agli studenti i possibili collegamenti con i racconti precedenti:

P: vi ricorda una situazione simile di un altro racconto?

S: *Lo sconosciuto*; all'inizio il protagonista era incuriosito dallo sguardo dell'uomo che lo guardava.

P: esatto! Ma si tratta della medesima curiosità?

S (un'altra studentessa): no, perché quest'uomo arabo non può essere un vecchio amico, neanche ipoteticamente.

P: però forse potrà diventare una persona importante per il protagonista. Sembra così?

S: secondo me andrà a presentarsi, o coglierà l'occasione per parlargli: magari vicino a una bancarella, tra la folla / a mio avviso può anche essere una persona nota, ma non subito riconosciuta, come ne *Lo sconosciuto*.

P: può darsi. Procediamo:

Mentre dicevo così l'uomo disparve. Non so se fosse entrato in una casa, o in un vicolo, o inghiottito dal brulichio che strisciava lungo le case, o addirittura fosse svanito nel nulla, bruciato dai riverberi meridiani. «Dove, dove?» disse il mio compagno e io risposi: «Era là, ma adesso è scomparso».

P: l'uomo disparve. Ce l'aspettavamo?

S: no.

P: la cosa si fa interessante...

Poi risalimmo in macchina e si andò in giro benché fossero appena le due e facesse caldo. L'inquietudine non c'era più e si rideva facilmente per stupidaggini qualsiasi, fino a che si giunse ai confini del borgo indigeno dove i falansteri polverosi cessavano, cominciava la sabbia e al sole resistevano alcune baracche luride, che per pietà speravo fossero disabitate. Invece, guardando meglio, mi accorsi che un filo di fumo, quasi invisibile tra le vampate del sole, saliva su da uno di quei tuguri, alzandosi con fatica al cielo. Uomini dunque vivevano là dentro, pensai con rimorso, mentre rimuovevo un pezzetto di paglia da una manica del mio vestito bianco.

Stavo così gingillandomi con queste filantropie da turista quando mi mancò il respiro. «Che gente!» stavo dicendo al compagno. «Guarda quel ragazzino con una terrina in mano, per esempio, che cosa spera di...?»; non terminai perché gli sguardi, non potendo sostare per la luce su alcuna cosa e vagando irrequieti, si posarono su di un uomo vestito di una palandrana bianca, che se n'andava dondolando al di là dei tuguri, in mezzo alla sabbia, verso la sponda di una laguna.

«Che ridicolo» dissi ad alta voce per tranquillizzarmi. «È mezz'ora che giriamo e siamo capitati nello stesso posto di prima! Guarda quel tipo, quello che ti dicevo!»; era lui infatti, non c'era dubbio, con il suo passo vacillante, come se andasse cercando qualcosa, o titubasse, o fosse anche un poco storno. E anche adesso voltava le spalle e si andava allontanando adagio, chiudendo - mi pareva - una **fatalità paziente e ostinata**.

Era lui; e l'inquietudine rinacque più forte perché sapevo bene che quello non era il posto di prima e che l'auto, pur facendo giri viziosi, si era allontanata di qualche chilometro, la qual cosa un uomo a piedi non avrebbe potuto fare. Eppure l'arabo indecifrabile era là, in cammino verso la sponda della laguna, dove non capivo che cosa potesse cercare. No, egli non cercava nulla, lo sapevo perfettamente. Di carne ed ossa o miraggio, **egli era comparso per me**, miracolosamente si era spostato da un capo all'altro della città indigena per ritrovarmi e fui consapevole (per una voce che mi parlava dal fondo) di una oscura complicità che mi legava a quell'essere.

Senza ancora interrompere la lettura, faccio notare le frasi ed espressioni significative, con cui il protagonista qualifica l'uomo sconosciuto.

«Che tipo?» rispose il compagno spensierato. «Quel ragazzo col piatto, dici?».

«Ma no!» feci con ira. «Ma non lo vedi là in fondo? Non c'è che lui, quello lì che... che...».

Era un effetto di luce, forse, un'illusione banale degli occhi, ma l'uomo si era ancora dissolto nel nulla, sinistro inganno. In realtà le parole mi si ingorgavano in bocca. Io balbettavo, smarrito, fissando le sabbie vuote. «Tu non stai bene» mi disse il compagno. «Torniamo al piroscavo». Allora cercai di ridere e dissi: «Ma non capisci che scherzavo?».

P: come reagite?

S: inquietante! / sembra un fantasma, oppure un frutto dell'immaginazione del protagonista, un'allucinazione, infatti dice: "Di carne e ossa o miraggio, egli era comparso per me".

P: "**era comparso PER ME**": cosa vorrà dire? È un mostro agli occhi del protagonista? È il classico uomo che perseguita? Tenete conto che è in un paese poco conosciuto, se il suo modo di descrivere il paesaggio è pieno di stupore.

S: sembra che il protagonista abbia paura e insieme provi attrazione, anche perché si trova in una terra nuova. Ma è un fantasma o no? / secondo me non è un miraggio, non è solo frutto

dell'immaginazione del protagonista / dicendo PER ME il protagonista capisce che è una presenza buona, anche se non riuscire ad afferrarla suscita in lui inquietudine.

P: forse i due aspetti emotivi compresenti nell'animo del protagonista sono bene espressi nell'espressione "chiudendo - mi pareva - una **fatalità paziente e ostinata**": una presenza paziente e insieme ostinata...

Comincia una nuova sezione:

Alla sera partimmo, la nave scese per il canale verso il Mar Rosso, in direzione del Tropico e nella notte l'immagine dell'arabo mi restava fissa nell'animo, mentre inutilmente tentavo di pensare alle cose di tutti i giorni. Mi pareva anzi oscuramente di seguire in un certo modo determinazioni non mie, mi mettevo addirittura in mente che l'uomo di Porto Said non fosse estraneo alla cosa, quasi che ci fosse stato in lui il desiderio di indicarmi le strade del sud, che il suo barcollare, i suoi tentennamenti d'orso fossero ingenui lusinghe, sul tipo di certi stregoni.

P: "Mi pareva anzi oscuramente di seguire in un certo modo determinazioni non mie, mi mettevo addirittura in mente che l'uomo di Porto Said non fosse estraneo alla cosa, quasi che ci fosse stato in lui il **desiderio di indicarmi** le strade del sud [...]": notate come quella presenza arcana diviene importante, lascia un segno forte nell'animo del protagonista; sembra che gli sia accaduto qualcuno di estremamente importante! Una guida, un riferimento...

Vi sono mai capitati incontri a prima vista poco incisivi, ma in verità determinanti, che hanno poi cambiato la direzione del vostro cammino?

S: a me è successo nella scuola elementare, quando ho incontrato e conosciuto la supplente della maestra in V; è stata molto importante per me e la mia famiglia: ancora ci viene a trovare ed è molto amica di mia mamma / io ho incontrato un gruppo di amici che vive un'esperienza di fede e amicizia: mi hanno invitata a passare del tempo con loro e nel tempo quell'incontro - apparentemente casuale - si è rivelato decisivo.

P: ma il nostro protagonista sembra ricredersi:

Andò la nave e a poco a poco mi convinsi di essere stato in errore: gli arabi si vestono pressappoco tutti uguali; mi ero evidentemente confuso, complice la fantasia sospettosa. Tuttavia sentii ritornare vaga eco di disagio il mattino che approdammo a Massaua (Etiopia). Quel giorno me ne andai girando solo, nelle ore più calde, e mi fermavo agli incroci per esplorare attorno. Mi sembrava di fare una specie di collaudo, come attraversare un ponticello per vedere se tenga. Sarebbe ricomparso l'individuo di Porto Said, uomo o fantasma che fosse?

Girai per un'ora e mezza e il sole non mi dava pena (il sole celebre di Massaua) perché la prova sembrava riuscire secondo le mie speranze. Mi spinsi a piedi attraverso Taulud, mi fermai a perlustrare la diga, vidi arabi, eritrei, sudanesi, volti puri od abbiatti, ma **lui non vidi**. Lietamente mi lascio cuocere dal caldo, come **liberato da una persecuzione**.

P: sembra tutto finito.

S: era realmente una sua visione / secondo me non è finito: lo incontrerò di nuovo.

P: il nostro protagonista si è spostato, ha attraversato molti chilometri e ora si trova in Etiopia. Logicamente non può rivedere una persona che non abbia fatto lo stesso viaggio. Nonostante ciò, si sente ancora legato a quello strano arabo, come potesse averlo seguito o - lo ammette - fosse un fantasma vero e proprio, un miraggio.

Ma chi è secondo voi? Cosa rappresenta?

Cerco di condurre gli studenti alla comprensione della rivelazione finale, che "spiega" l'uomo arabo come la presenza arcana che - in ogni cosa/esperienza - chiama l'uomo a valicare l'apparenza, a chiedersi il senso della realtà e della vita, a guardare in faccia il "mistero" (categoria tipica in Buzzati) dell'esistenza.

S: è un veggente, qualcuno che vuole presagire qualcosa / è Dio, che si fa notare e vuole indicare la strada giusta per preservare - forse - il nostro protagonista da possibili sventure / è la morte, travestita e discreta, che pian piano si avvicina a colui che le appartiene.

P: risposte discordanti, ma tutt'altro che banali o "errate": presentano un aspetto comune molto giusto, l'estremo valore dato a tale presenza. L'uomo arabo, entità concreta o astratta, buona o nemica, è comunque SPECIALE.

Le previsioni nate dal dialogo con gli studenti vengono confermate dal testo:

Poi venne la sera e si ripartì per il meridione. I compagni di viaggio erano sbarcati, la nave era quasi vuota, mi sentivo solo ed estraneo, un intruso in un mondo di altri. Gli ormeggi erano stati tolti, la nave cominciò a scostarsi lentamente dalla banchina deserta, nessuno c'era a salutare e d'un tratto mi passò per la mente che in fondo il fantasma di Porto Said in qualche modo si era occupato di me, sia pure per angustiarmi, meglio che niente. Sì, egli mi aveva fatto paura con le sue sparizioni magiche, nello stesso tempo però c'era un motivo di orgoglio. L'uomo infatti **era venuto per me** (il mio compagno di passeggiata non lo aveva neppure notato). Considerato a distanza, quell'essere mi risultava adesso come una **personificazione**, racchiudente il segreto stesso dell'Africa.

Tra me e questa terra c'era dunque, prima che lo sospettassi, un legame. **Era venuto a me un messaggero, dai regni favolosi del sud..., a indicarmi la via?**

P: il protagonista rielabora l'esperienza vissuta e la giudica come speciale, importante, **personale** ("era venuto PER ME"). Ha allora capito chi è, ora che non lo vede più e si è liberato anche da una leggera angoscia?

S: non ha capito, infatti si fa una domanda: "Era venuto [...] a indicarmi la via?" Non si capisce chi sia...

La nave era già a duecento metri dalla banchina ed ecco una piccola figura bianca muoversi sull'estremità del molo. Solissimo sulla striscia grigia di cemento, si allontanava lentamente - mi parve - barcollando come se titubasse o andasse cercando qualcosa, o fosse anche un poco storno. Il cuore mi cominciò a battere. Era lui, ne fui sicuro, chissà se uomo o fantasma, probabilmente (ma non potevo distinguere a motivo della distanza) mi voltava le spalle, se n'andava in direzione del sud, assurdo **ambasciatore di un mondo che sarebbe potuto essere anche mio**.

Le previsioni sono un po' ingannate dal colpo di scena introdotto da Buzzati: l'uomo arabo riappare.

P: eccolo di nuovo! Rileggiamo una frase, un "ritornello" che ne accompagna la comparsa. Quale?

S: "barcollando come se titubasse o andasse cercando qualcosa, o fosse anche un poco storno".

P: quante volte lo ha visto, dall'inizio?

S: tre: due in Egitto, una qui.

P: "se n'andava in direzione del sud, assurdo **ambasciatore di un mondo che sarebbe potuto essere anche mio**"; cosa vuol dire?

S: sta scappando / vuole farsi seguire / vuole adescarlo e ingannarlo / vuol dire anche che il protagonista ne è sempre più incuriosito: vorrà sapere come si chiama! Vorrà sapere perché lo perseguita.

P: e se fosse un fantasma?

S: vuole inseguirlo per liberarsene, per stringerlo e sperimentare che non ha consistenza.

Ed oggi, ad Harar (Etiopia, entroterra), finalmente l'ho incontrato di nuovo. Io sono qui che scrivo, nella casa di un amico piuttosto isolata, il ronzio del Petromax mi ha riempito la testa, i pensieri vanno su e giù come le onde, forse per la stanchezza, forse per l'aria presa in macchina. No, non è più paura, come avvenne presso la laguna di Porto Said, è invece come *sentirsi deboli, inferiori a ciò che ci aspetta*. L'ho rivisto oggi, mentre perlustravo i labirinti della città indigena. Già camminavo da mezz'ora per quei budelli, tutti uguali e diversi, e c'era una luce bellissima dopo un temporale. Mi divertivo a gettare un'occhiata nei rari pertugi, dove si aprono cortiletti da fiaba, chiusi come in minuscoli fortificati tra muri rossi, di sassi e di fango. I viottoli erano per lo più deserti, le case (per così dire) silenziose; alle volte veniva in mente che fosse una città morta, sterminata dalla peste, e che non ci fosse più via d'uscita; la notte ci avrebbe colti alla ricerca affannosa della liberazione.

Tacevo questi pensieri quando lui mi riapparve. Per una combinazione la stradiciola ripida per dove scendevo non era tortuosa come le altre, ma abbastanza diritta, cosicché se ne poteva scorgere un'ottantina di metri. Lui camminava tra i sassi, barcollando più che mai come un orso e volgendo la schiena si allontanava, estremamente significativo: non proprio tragico e nemmeno grottesco, non saprei proprio come dire. Ma era lui, sempre l'uomo di Porto Said, il messaggero di favolosi regni, che **non mi potrà più lasciare**.

P: due cose:

- Il protagonista si sente inferiore a "ciò che lo aspetta", dunque capisce che l'uomo "misterioso" lo chiama a qualche prova, quasi a superare se stesso.
- Il protagonista sente che l'uomo in bianco - uomo o fantasma che sia, non è ormai determinante - non potrà più lasciarlo, l'ha ormai segnato per sempre.

Corsi giù tra i sassi scoscesi, con la maggiore lestezza possibile. Questa volta finalmente non mi sarebbe sfuggito; due muri rossi e uniformi rinserravano la stradiciola e non vi erano porte. Corsi fino a che il vicolo faceva un'ansa e mi aspettavo, alla svolta, di trovarmi l'uomo a non più di tre metri. Invece non c'era. Come le altre volte egli era svanito nel nulla.

L'ho rivisto più tardi, sempre uguale, che si allontanava ancora per uno di quei budelli, non verso il mare ma verso l'interno. Non gli sono più corso dietro. Sono rimasto fermo a guardarlo, con una vaga tristezza, finché è sparito in un vicolo laterale. **Che cosa voleva da me? Dove voleva condurmi?** Non so chi tu sia, se uomo, fantasma, o miraggio, ma temo che ti sia sbagliato. Non sono, ho paura, colui che tu cerchi. La faccenda non è molto chiara, ma mi pare di avere capito che **tu vorresti condurmi più in là, ogni volta più in là, sempre più nel centro, fino alle frontiere del tuo incognito regno.**

Ecco che l'allegoria si fa sempre più chiara: potremmo dire che il viaggio del protagonista è il cammino di vita di ciascun uomo (infatti non ha neanche un nome proprio, rimane un "IO generico") e l'incontro fortuito e determinante con la presenza arcana è la soglia del mistero che invita a valicare l'apparenza e procedere verso la conoscenza profonda delle cose, il "velo di Maya" Schopenhaueriano, al di là del quale l'uomo disposto al rischio aspira di giungere. Attraverso il dialogo tento di far emergere questo.

Lo capisco e sarebbe anche bello. Tu sei paziente, tu mi aspetti ai bivi solitari per insegnarmi la strada, tu sei veramente discreto, tu fai perfino mostra di fuggirmi, con diplomazia tutta orientale, e non osi neppure rivelare il tuo volto. Tu vuoi soltanto farmi capire - mi sembra - che **il tuo monarca mi aspetta in mezzo al deserto, nel palazzo bianco e meraviglioso**, vigilato da leoni, dove cantano fontane incantate. Sarebbe bello, lo so, lo vorrei proprio. Ma la mia anima è irrimediabilmente timida, ...invano la rimprovero, le sue ali tremano, i suoi dentini diafani battono appena la si conduce verso la soglia delle grandi avventure. Così sono fatto, purtroppo, e ho davvero paura che il tuo re sprechi il suo tempo ad aspettarmi nel palazzo bianco in mezzo al deserto, **dove probabilmente sarei felice.**

P: "tu vorresti condurmi *più in là, ogni volta più in là*, sempre più nel centro, fino alle frontiere del tuo incognito regno [...] il tuo monarca mi aspetta in mezzo al deserto, nel palazzo bianco e meraviglioso [...] **dove probabilmente sarei felice**": chi è dunque quest'uomo? Dio, la morte, ecc.?

S: è la FELICITÀ / è il messaggero dell'aldilà.

P: quest'uomo è il messaggero di un modo fantastico, che - al di là delle apparenze - corrisponde alla dimensione spirituale della felicità, come ha detto una di voi. Il protagonista capisce che la posta in gioco è la felicità, ma...?

S: ma ha paura, perché non sa dove potrà condurlo, non conosce ancora il "monarca".

P: chi sarà questo "monarca"?

S: Dio / il Mistero / il codice segreto, come in *Matrix*.

P: e lui lo seguirà?

No, no, in nome del Cielo. Sia come sia, o messaggero, porta la notizia che **io vengo**, non occorre neanche che tu ti faccia vedere ancora. Questa sera mi sento veramente bene, sebbene i pensieri ondegino un poco, e ho preso la decisione di partire (ma sarò poi capace? Non farà storie poi la mia anima al momento buono, non si metterà a tremare, non nasconderà la testa tra le ali impaurite, dicendo di non andare più avanti?).

P: a sproposito qualcuno ha detto "Matrix", il titolo di un film in cui al personaggio principale viene offerta la possibilità di conoscere il "vero mondo", quello dietro le apparenze, il codice che domina tutto l'evolversi degli eventi e degli incontri umani. In che modo?

S: un uomo gli offre due pasticche: una della verità, l'altra dell'oblio. Prendendo la prima avrebbe avuto accesso alla "Matrice", prendendo l'altra avrebbe dimenticato tutto.

P: con un ardito parallelo, possiamo dire di essere in una situazione analoga: prendendo la prima il nostro protagonista conoscerebbe il "monarca del favoloso regno" da cui proviene l'OMBRA DEL SUD, prendendo la seconda potrebbe (immaginiamo) dimenticare quella strana figura. Ha dunque **paura**, perché non può sapere dove lo condurrà la sua scelta. Ma è una grande occasione per lui?

S: sì.

P: perché? Rispetto alle altre possibilità: il sogno, la Luna, ecc.?

S: qui si tratta di un incontro vero, interessante... non può lasciarsi sfuggire l'occasione: io andrei! / io anche, perché finalmente può conoscere i segreti della vita...

P: si potrebbe dire che il nostro personaggio ha trovato qualcuno che gli permetta di vivere LA FORMA come VITA, che cioè gli dischiuda i segreti del mondo, il significato dell'esistenza,

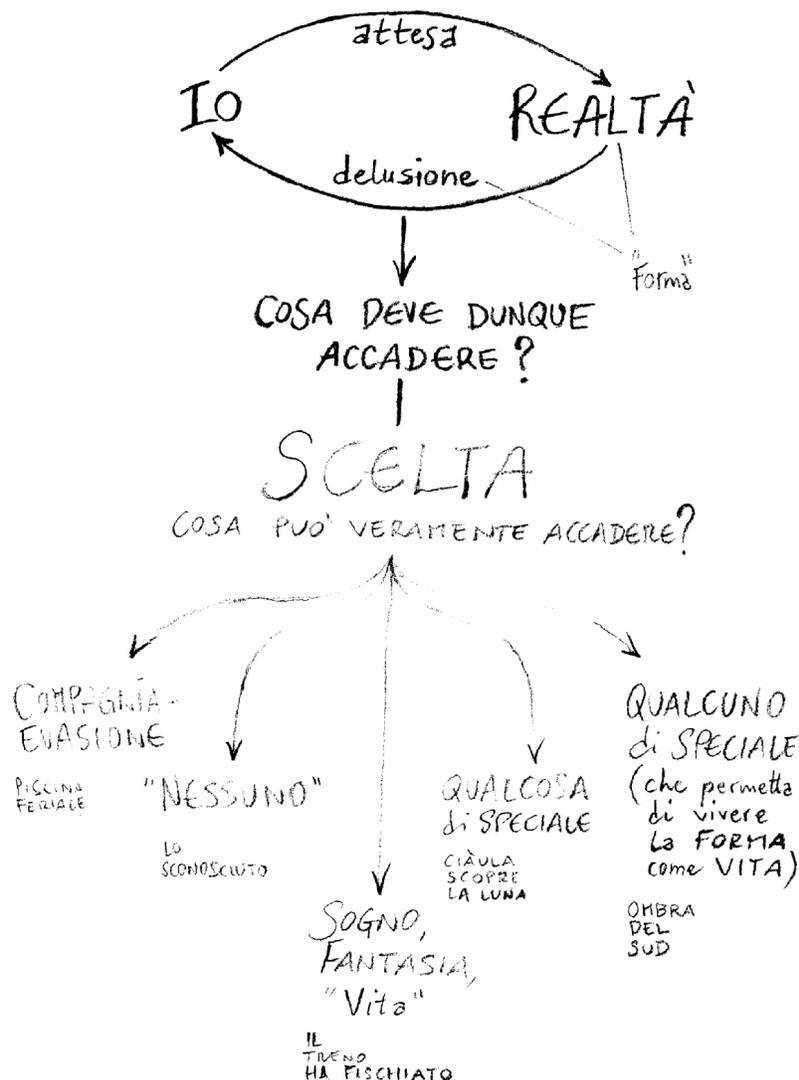
permettendogli di essere FELICE ("nel palazzo bianco in mezzo al deserto, **dove probabilmente sarei felice**").

Mi avvio alla conclusione della lezione e dell'intero percorso:

Dall'intero nostro percorso "*leggo per conoscere l'uomo*" sono emersi tre nodi problematici:

1. l'uomo è costituito da un inestirpabile desiderio di felicità, che egli riversa nella realtà in cui è iscritto, nelle circostanze e nelle relazioni che vive. La realtà e le relazioni, però, non appagano mai *completamente* quell'anelito, per cui nasce – ed è testimoniato in tutti i personaggi dei cinque racconti letti – una sensazione di delusione e amarezza, che campeggia sovrana nel vivere quotidiano. Nasce così l'esigenza che ACCADA QUALCOSA o QUALCUNO a riportare "vita" dove tutto si presenta come "forma" (secondo le categorie pirandelliane).
2. l'uomo dipende allora dalla possibilità di un avvenimento che lo riporti in se stesso, che gli dia un po' di vero appagamento. I nostri racconti hanno identificato questo avvenimento:
 - nella gioviale compagnia (*Piscina feriale*),
 - nel sogno e nella fantasia (Belluca),
 - in un incontro casuale (*Lo sconosciuto*),
 - nel riscoprire le cose semplici e sapersene stupire con sguardo puro (Ciaula),
 - nell'incontrare qualcuno che introduca all'essenza della vita (*L'ombra del Sud*). Questa è la risposta che sembra più promettente.
3. a questo punto l'uomo deve operare una SCELTA: se vuole veramente seguire ciò che lo appaga, che lo soddisfa, ciò che gli manca in ogni circostanza che viva (dalla fatica della miniera – Ciaula – alle angustie dell'ufficio e della famiglia insopportabile – Belluca – alla mattinata apparentemente stupenda, eppure vuota, in piscina, ecc.), dovrà DECIDERE di raccogliere l'invito. La scelta si frappona tra l'io e la realtà, sempre.

Si può allora creare uno schema conclusivo e completo di tutti i nodi concettuali incontrati:



Si dialoga con i ragazzi per verificare la reale comprensione di quanto emerso nelle lezioni, si illustrano la modalità di verifica e i criteri di valutazione (cfr. VERIFICA)

Decimo intervento, 30-05-06, 1 ora

Il decimo intervento è dedicato allo svolgimento della **verifica**.³⁵ Viene consegnata la fotocopia del testo di *Il treno ha fischiato* di Pirandello, su cui la verifica si basa, e vengono messe a disposizione copie delle altre novelle, per chi desidera consultarle. La verifica ha durata di un'ora, nella quale mi rendo disponibile per rispondere alle domande degli studenti. Al termine ritiro le verifiche svolte.

Undicesimo intervento, 06-06-06, 1 ora

Nell'ultimo incontro si corregge insieme la verifica e si assegnano i voti.

³⁵ Cfr. allegati.

Si distribuisce inoltre un questionario anonimo di valutazione dell'intervento didattico, con alcune domande inerenti l'esperienza vissuta insieme. Quasi tutti gli studenti scelgono di compilarlo e riconsegnarlo.

L'esito del questionario è analizzato di seguito (cfr. QUESTIONARIO di VALUTAZIONE).

Riflessioni conclusive

VERIFICA

Secondo l'orientamento didattico prescelto, basato sulla **lezione dialogata**, anche la verifica avrebbe dovuto avere la forma di colloquio orale. Però, per necessità di tempo e di prassi del tirocinio S.I.S., essa è stata somministrata in forma scritta, pur mantenendo "impostazione orale", cioè con poche domande a risposta aperta.

MODALITÀ di SVOLGIMENTO

La verifica comprende il testo de *Il treno ha fischiato* di Pirandello più un questionario di analisi. A disposizione degli studenti che ne fanno richiesta vi sono anche i testi delle altre novelle, alle quali la verifica richiede talvolta di riferirsi.

OBIETTIVI

Nel formulare le domande, tenendo conto degli obiettivi preposti e dell'esperienza vissuta nelle ore di lezione, ho pensato dovesse emergere:

1. la conoscenza delle novelle e dei concetti individuati a partire da esse (schema di riferimento del percorso), a partire da una delle novelle lette, *Il treno ha fischiato* di Pirandello, con possibilità di paragoni con le altre,
2. la capacità di creare collegamenti tra le novelle, secondo l'impostazione "unitaria" data al percorso fin dall'inizio,
3. la capacità di esprimere il tutto con coerenza e consapevolezza, come si addice all'esposizione orale autonomamente gestita.

MODALITÀ di CORREZIONE

Questi sono anche stati i tre criteri sulla base dei quali è avvenuta la correzione delle verifiche: ai tre aspetti ho attribuito tre voti differenti, a partire dai quali ho poi ricavato il voto unico finale.

CRITERI di VALUTAZIONE

Per assegnare i singoli voti mi sono ispirato alla seguente tassonomia, elaborata da me e ispirata a quella utilizzata dalla docente accogliente (vice-preside e responsabile del dipartimento di materie letterarie):

Non sufficiente:

- conoscenza frammentaria e confusa della novella e dei concetti interpretativi,
- incapacità di creare collegamenti con le altre novelle,
- capacità espressiva inadeguata.

Sufficiente:

- conoscenza essenziale della novella e confusa dei concetti interpretativi,
- capacità di accennare a collegamenti con le altre novelle,
- capacità espressiva adeguata.

Buono:

- conoscenza essenziale della novella e dei concetti interpretativi,
- capacità di creare collegamenti con le altre novelle,
- capacità espressiva corretta.

Distinto:

- conoscenza puntuale della novella e dei concetti interpretativi,
- capacità di creare ed elaborare collegamenti con le altre novelle,
- capacità espressiva pienamente adeguata.

Ottimo:

- conoscenza puntuale e analitica della novella e dei concetti interpretativi,
- capacità di creare ed elaborare collegamenti con le altre novelle con riferimenti e citazioni precise,
- capacità espressiva pienamente adeguata e ricca.

RISULTATO della VERIFICA

La verifica ha avuto il seguente risultato:

	Obiettivo 1	Obiettivo 2	Obiettivo 3	RISULTATO GLOBALE
Non sufficiente	2	2	3	2
Sufficiente	5	7	4	4
Buono	4	5	5	7
Distinto	5	2	6	4
Ottimo	2	2	/	1

GIUDIZIO GLOBALE sul RISULTATO della VERIFICA

Globalmente la verifica ha dato un buon risultato. In riferimento agli obiettivi preposti:

1. la conoscenza della novella è risultata complessivamente acquisita, mentre quella degli elementi concettuali che si richiedeva di riscontrare in essa è stata più problematica (come prevedibile), anche se – in taluni casi – approfondita e ricca di riferimenti ai dialoghi avvenuti durante le lezioni (perciò utili e proficui);
2. la capacità di creare collegamenti è chiaramente risultata difficile, ma non rara (sette le sufficenze, due sole le insufficenze): questo mi ha dimostrato che il percorso ha mantenuto la dimensione unitaria con cui è stato concepito inizialmente e che essa è stata – oltre che percepita – assimilata e rielaborata dagli studenti, anche se la novità di tale metodo non ha permesso numerose eccellenze (due soli i “distinto” e gli “ottimo”);
3. dal punto di vista dell’espressione ho notato che gli studenti sono ben preparati e capaci di gestire argomentazioni anche abbastanza complesse. Questo è più da attribuire – invece che al percorso di tirocinio – al cammino di studi precedente; per quanto attiene il mio percorso, ho notato che il lessico da me utilizzato è stato assimilato e in taluni casi rielaborato e arricchito consapevolmente.

Tengo a precisare che l’approccio problematico e dialogato – anche a detta della docente accogliente – ha permesso agli studenti di affrontare il testo con maggiore consapevolezza e profondità, soprattutto ha garantito l’elaborazione personale dei contenuti e dei concetti: è significativo a tal proposito che da nessuna verifica si evinca un tipo di apprendimento meccanico, astratto, “a memoria”; l’uso dei termini è un utile indicatore di tutto ciò: avviene quasi sempre in modo consapevole e non a sproposito.

APPROFONDIMENTO e RECUPERO

Come attività di approfondimento indicherei l’arricchimento del repertorio di novelle novecentesche all’interno del programma di Italiano delle Terza media e l’impostazione di attività interdisciplinari, soprattutto quando si giunga a schemi concettuali, che permettono di enucleare nodi problematici che si possono ritrovare nella storia della cultura, della società, dell’arte, delle religioni, ecc.

Come attività di recupero indicherei la maggiore frequentazione dell’impostazione metodologica da me utilizzata, dal momento che invece la classe – seppur ben preparata – è sempre stata abituata alla lezione frontale tradizionale, in cui la partecipazione era soltanto a livello di veloci *feedback* di tipo cognitivo, mai interpretativo o problematico. Peraltro l’innovazione da me introdotta ha destato interesse e approvazione, come emerge dalle risposte al questionario valutativo.

QUESTIONARIO di VALUTAZIONE dell’INTERVENTO DIDATTICO

Il Questionario poneva agli studenti le seguenti domande:

Questionario

DI VALUTAZIONE DELL’INTERVENTO DIDATTICO

(rispondi sinteticamente anche non tutte le domande, a tua discrezione)

1. *Il tema delle nostre lezioni ti ha interessato, ha suscitato qualche nuova curiosità? È stato di stimolo per "conoscerti di più"? Il titolo del percorso era infatti "leggo per conoscere l'uomo"...*
2. *La modalità di lavoro (con lettura – commento del docente – riflessione costante e partecipe degli allievi) è stata adeguata, seppure innovativa, oppure no? In entrambi i casi, perché? Hai trovato utile legare in uno schema tutti i brani? Perché?*
3. *La comunicazione tra noi è stata efficace, accessibile, difficile, banale (anche dal punto di vista strettamente lessicale)? Perché?*
4. *La modalità di verifica in itinere con domande per ogni brano ti è parsa difficile perché insolita o secondo te sbagliata?*
5. *Proponi qualsiasi tipo di suggerimento al tirocinante (prof. Parlato), anche riferendoti come termine di confronto alla modalità di insegnamento della tua prof.ssa di Italiano.*

Sintetizzando, le risposte utili a una mia auto-valutazione dell'intervento gravitano attorno a questi punti:³⁶

1. il percorso didattico – svolto in modo dialogato e problematico – ha suscitato curiosità e interesse, sia sul piano contenutistico che metodologico. Da una parte molti studenti hanno riscontrato l'utilità di affrontare "certe tematiche" profonde e introspettive, per conoscere – aumentando la conoscenza della letteratura – più se stessi e gli altri; dall'altra il dialogo costante ha permesso loro di "venire fuori", mentre il rapporto con la docente accogliente, sebbene sia essa molto stimata, è sempre stato piuttosto formale. Molti hanno dunque riscontrato una certa efficacia sia a livello cognitivo che relazionale;
2. sul piano strettamente disciplinare, poi, la metodologia della lettura cooperante ha permesso agli studenti di impadronirsi di più dei testi letti e – inoltre – i questionari assegnati di volta in volta li hanno positivamente costretti a rielaborare i contenuti emersi a lezione. La prassi di formalizzare i concetti attraverso schemi ha incontrato l'approvazione dei più. Così la comunicazione – a detta di molti – è stata diretta e familiare, anche se per taluni invece complessa e inaspettata.

AUTO-VALUTAZIONE dell'INTERVENTO DIDATTICO

Mettere su un piatto della bilancia un'esperienza così ricca e articolata per trarne qualche riflessione sintetica è molto difficile: si può tentare a partire da criteri circostanziati, quali la metodologia didattica, la qualità della relazione instaurata tra docente e studenti, ecc. e anche a partire dal prezioso contributo delle risposte date dagli studenti al Questionario finale

1. **METODOLOGIA DIDATTICA:** mi sembra abbia raggiunto degnamente gli scopi prefissati, sia per la classe a cui è stata applicata (ripeto: una classe molto preparata e attenta), sia per la consapevolezza (mi riferisco all'impianto teorico ricco di diversi contributi, da Morin a Jaus, da Bloom a Eco, ecc.) e per la convinzione con la quale è stata da me intrapresa (mi riferisco alla mia idea personale di lettura come processo di dialogo e immedesimazione con l'opera). Sicuramente la metodologia va mantenuta e modellata sulla classe, altrimenti rischia l'estemporaneità improduttiva e rischiosa.
2. **RELAZIONE DOCENTE-STUDENTI:** molta parte ha avuto tale aspetto nel corso dell'intervento didattico e chiaramente questo ha rischiato di causare problemi di vario tipo, derivanti soprattutto dalla non-conoscenza reciproca. Si è invece creata una profonda sintonia con alcuni, che ha fatto fiorire il dialogo in modo inaspettato. Tuttavia raccomanderei di cominciare con maggiore gradualità a entrare in rapporto con gli studenti.
3. **SINTESI CONCETTUALI:** la prassi di utilizzare schemi e mappe caratterizza la mia didattica abitualmente, per cui ho da subito previsto l'utilizzo di questo strumento. Tuttavia credo che vada condiviso e non imposto: la mia fortuna è stata di ricevere spesso collaborazione alla creazione degli schemi, altrimenti avrei rischiato di rinchiudere in gabbie prestabilite i nodi concettuali delle mie lezioni, pretendendone alla fine una fedele ma inconsapevole mnemonizzazione.
4. **OBIETTIVI e VERIFICA:** miei obiettivi sono chiaramente stati l'interpretazione del testo, la lettura partecipata, ecc: non l'analisi narratologica, lessicale, letteraria. Allo stesso modo la verifica si è orientata su aspetti poco legati alla classica "comprensione del testo". La mia scelta è stata consapevole e netta, tuttavia soltanto per ragioni di tempo: prevedendo un programma di più lunga durata, in quanto insegnante di Italiano, non privilegierei assolutamente gli obiettivi preposti a questo percorso, bensì quelli legati alla capacità di

³⁶ Cfr. allegati.

lettura, di sintesi della trama, di suddivisione in sequenze, di approfondimento lessicale, ecc: competenze indispensabili per pensare di costruire un percorso di "interpretazione del testo" come questo. Ho potuto compiere tale scelta perché sicuro di ritenere tutto ciò "prerequisiti".

Concludendo posso dirmi pienamente soddisfatto e arricchito da questa esperienza che, come molte altre all'interno del percorso S.I.S., mi ha soprattutto permesso di approfondire e fondare su solide basi la mia passione per la didattica, anche raccogliendo utili insegnamenti dagli errori compiuti.

RIFLESSIONI METACOGNITIVE FINALI sul PERCORSO di STUDI S.I.S.

L'esperienza di **tirocinio** mi ha consentito di sperimentare sul campo ciò che è stato appreso durante i corsi della Scuola di Specializzazione; in questo senso ha costituito il vero laboratorio del percorso di studi, rappresentando un'esperienza in cui interagiscono aspetti disciplinari, relazionali e didattici. Il tirocinio mi ha consentito infatti di integrare la fase di progettazione dell'intervento didattico con la fase di realizzazione, in cui mi sono confrontato con i problemi, le esigenze e le dinamiche di una classe reale. In questo modo ho riletto e riformulato ciò che ho appreso a livello teorico o attraverso altre esperienze didattiche (la mia ormai triennale esperienza di insegnamento nel Liceo, nella Scuola Media e negli Istituti di Formazione Professionale), in modo da applicarlo in una situazione reale e non fittizia (simulazioni, lettura di casi reali, laboratori disciplinari, ecc.).

Applicare concretamente quanto appreso a livello teorico non è un'operazione né immediata, né semplice. Infatti, la messa in pratica degli assunti teorici richiede innanzitutto la capacità di calarli in una situazione reale, in cui è necessario tener conto non solo delle caratteristiche degli studenti, delle loro esigenze formative e dei loro requisiti di base, ma anche dei possibili imprevisti che ogni interazione educativa inevitabilmente presenta. Ad esempio nessuna lezione sul costruttivismo mette in luce il timore di alcuni allievi nei confronti del lavoro di gruppo. Questi spaventati all'idea di essere giudicati non solo dall'insegnante, ma anche dai compagni, possono ricorrere a strategie di fuga e quindi sottrarsi al lavoro. Solo applicando l'apprendimento cooperativo in classe è possibile riconoscere l'esistenza di queste variabili emotive, fondamentali in ogni processo di apprendimento.

Quando ho iniziato a frequentare i **corsi trasversali**, devo ammetterlo, ero piuttosto scettico e avevo l'impressione che le nozioni impartite dagli scienziati dell'educazione fossero solo teorie astratte, non così significative come poi si sono rivelate essere. Probabilmente dipendeva dal fatto che non vi vedevo una spendibilità immediata nella prassi didattica e mi sembrava, oltretutto, che si dicessero cose piuttosto banali e scontate. In realtà, il tempo e l'esperienza, per quanto poca, mi hanno fatto ricredere in merito, e quelle conoscenze, che inizialmente avevo ritenuto utili solo per superare un esame, mi sono servite per aprire gli occhi sulla dimensione emotiva dell'insegnamento, per restituire ai contenuti la loro indispensabile valenza educativa, per entrare in classe con le idee chiare non solo sul "cosa", ma soprattutto sul "come".

Se i corsi trasversali mi hanno fatto riflettere sull'importanza di rendere consapevole l'allievo dei suoi processi conoscitivi e metterlo in grado di controllarli, sceglierli e migliorarli, i **corsi disciplinari** mi hanno fornito le competenze didattiche per favorire questo tipo di apprendimento. Ho compreso innanzitutto quanto sia importante mettere lo studente nella condizione di partecipare attivamente all'acquisizione delle proprie conoscenze, stimolandolo a riflettere sulle proprie modalità di lavoro e a dialogare con l'insegnante e con i contenuti delle materie. Tutti i corsi, in modo più o meno esplicito, hanno insistito sull'utilità di proporre i contenuti in modo problematico, per favorire la discussione e il confronto di punti di vista diversi e delle possibili soluzioni, e di impegnare il più possibile gli studenti operativamente per stimolare la riflessione sulle procedure messe in atto e sulle modalità impiegate per affrontare un determinato compito.

L'esperienza del tirocinio descritta in questa relazione mi ha insegnato quanto sia importante mettere gli studenti nella condizione di apprendere *da* qualcosa, anziché semplicemente apprendere qualcosa, proprio perché solo l'elaborazione di un'esperienza, sia essa individuale o di gruppo, filtrata attraverso la mente del soggetto, può consentirgli un apprendimento autentico.

Solo in un'ottica di questo genere il percorso formativo diventa una relazione significativa, non più con qualcuno che semplicemente sa, ma con qualcuno che *guida* questo percorso, che lascia sperimentare e insegna a imparare.

I ragazzi vanno anche coinvolti nelle decisioni come parte attiva del progetto educativo, per favorirne la motivazione e l'impegno. È fondamentale, ad esempio, raggiungere sintonia con gli studenti anche sul piano della valutazione, mostrando loro come si reperiscono i dati che saranno oggetto di giudizio e quale peso viene attribuito a questi, fornendo loro gli strumenti per autovalutarsi, competenza che sarà essenziale anche nel mondo del lavoro.

Riflettendo sull'influsso del percorso SIS sulla mia **attività lavorativa** devo dire che nel corso di questi due anni e mezzo di insegnamento nel Liceo, nella Scuola Media e in Istituti di Formazione Professionale, il mio modo di lavorare in classe e di rapportarmi agli studenti è cambiato notevolmente, grazie anche alla consapevolezza gradualmente acquisita rispetto alle finalità educative dell'insegnamento. Chi come me si è trovato all'improvviso un registro in mano e ha dovuto orientarsi a tentoni nel mondo della scuola, senza nulla saperne se non quel poco legato al

proprio vissuto di studente, non può che aver tratto giovamento dal percorso di formazione professionale dei corsi SIS.

Ho avuto modo di maturare ricostruendo la mia identità professionale intorno a un principio su cui hanno molto insistito sia i corsi trasversali, sia i laboratori disciplinari sia gli incontri di riflessione sulle esperienze di tirocinio, cioè l'importanza di non *istruire* gli studenti sulla realtà, attraverso una sterile trasmissione di contenuti, ma piuttosto di *formarli* fornendo loro adeguati strumenti di lettura della realtà, attraverso un opportuno intervento al livello del *processo* di apprendimento.

Concludendo, devo dire che il tirocinio mi ha permesso di sperimentare e fondare sulla base dell'esperienza concreta impostazioni teoriche apprese durante il percorso SIS e preziose per creare una professionalità completa, non solo incentrata sulle conoscenze curricolari, ma anche sulle competenze didattiche e relazionali. In parte ha anche confermato e potenziato alcune mie predisposizioni e scelte didattiche personali, quali la conduzione dialogata della lezione, la verifica a risposte aperte, l'attività di sintesi dei contenuti (attraverso schemi e mappe concettuali), che prevede a livello teorico la non sussistenza del particolare avulso dal tutto, l'importanza della funzione educativa dell'insegnante, fautore di una proposta formativa chiara e precisa.

BIBLIOGRAFIA

Area metodologico-didattica:

- Baldacci 2004 = M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004.
Bloom 1996 = H. Bloom, *Il canone occidentale*, Bompiani, Milano 1996.
Buber 1983 = M. Buber, *Il problema dell'uomo*, ElleDiCi, Torino 1983.
Chiosso 2004 = G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano 2004.
Damiano 1989 = E. Damiano, *Insegnare per concetti*, SEI, Torino 1994.
Morin 2000 = E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.
Morin 2001 = E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.

Area disciplinare:

- Eco 1979 = U. Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.
Gadamer 1983 = G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.
Heidegger 1976 = M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976.
Iser 1984 = W. Iser, *L'atto della lettura*, Il Mulino, Bologna 1984.
Jauss 1969 = H. R. Jauss, *Perché la storia della letteratura?*, Guida, Napoli 1969.
Muzzioli 2003 = F. Muzzioli, *Le teorie della critica letteraria*, Carocci, Roma 2003.
Ricoeur 1966 = P. Ricoeur, *Della interpretazione*, il Saggiatore, Milano 1966.

Saggistica:

- Arslan 1988 = A. Arslan, *Invito alla lettura di Dino Buzzati*, Mursia, Milano 1988.
Guglielminetti 1984 = M. Guglielminetti, *Cesare Pavese*, Le Monnier, Firenze 1984.
Luperini 1992 = R. Luperini, *Introduzione a Pirandello*, Laterza, Roma 1992.
Sergiacomo 1996 = L. Sergiacomo, *Invito alla lettura di Flaiano*, Mursia, Milano 1996.

VERIFICA

1. Dallo schema prodotto insieme attraversando le novelle trattate, da Pavese a Buzzati, si coglie come centrale la domanda **"Che cosa deve dunque accadere?"**, che i personaggi di *Piscina feriale* si pongono a fronte dell'attesa che – nonostante lo svago e la compagnia allegra che si fanno in una mattina di sole – continua a stringere i loro cuori. Molte sono state le risposte incontrate negli autori e formulate nel dialogo in classe grazie al contributo di ciascuno.

Anche qui, in questo racconto, l'autore dà una risposta, cioè **qualcosa accade**, e – soprattutto – lascia il segno nella personalità del protagonista, Belluca. Si potrebbe dire che assistiamo a *due* Belluca, quello solito, *circoscritto* e quello vero, autentico, leale, colmo di desideri e bisognoso di libertà: tornano le categorie di FORMA e VITA.

- Ravvisa nel testo i due IO, l'io-forma e l'io-vita e fanne una descrizione completa a partire dalle immagini e dalle sfumature del testo.
 - **COSA** accade a portare la frattura tra i due IO? Che significa per l'interiorità di Belluca? Fai anche riferimenti alle altre novelle lette, ad esempio Buzzati: cosa accade? Con quale significato è colto dal protagonista?
2. Speculare all'IO nello schema è la REALTÀ, interlocutore continuo del soggetto. Secondo la duplice dinamica di ATTESA e DELUSIONE, nel rapporto con la realtà il soggetto vive una scissione.
 - Quale realtà è FORMA per Belluca, quindi portatrice di delusione? Quale invece è VITA, oggetto di attesa?
 - Dal punto di vista fisico-concreto le due realtà non coincidono. Dove però riescono ad accostarsi e convivere nell'IO dell'autore?
 - Secondo te Pirandello pone una risposta risolutiva all'inquietudine che descrive? Pensa anche a Ciaula.

QUESTIONARIO di VALUTAZIONE dell'INTERVENTO DIDATTICO

(rispondi sinteticamente anche a non tutte le domande, a tua discrezione)

6. Il tema delle nostre lezioni ti ha interessato, ha suscitato qualche nuova curiosità? È stato di stimolo per "conoscerti di più"? Il titolo del percorso era infatti "leggo per conoscere l'uomo"...
7. La modalità di lavoro (con lettura – commento del docente – riflessione costante e partecipe degli allievi) è stata adeguata, seppure innovativa, oppure no? In entrambi i casi, perché? Hai trovato utile legare in uno schema tutti i brani? Perché?
8. La comunicazione tra noi è stata efficace, accessibile, difficile, banale (anche dal punto di vista strettamente lessicale)? Perché?
9. La modalità di verifica con domande per ogni brano ti è parsa difficile perché insolita o secondo te sbagliata?

10. Proponi qualsiasi tipo di suggerimento al tirocinante (prof. Parlato), anche riferendoti come termine di confronto alla modalità di insegnamento della tua prof.ssa di Italiano.