


As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

**BOLLETTINO
ASSOCIAZIONE
PEDAGOGICA
ITALIANA**
178-181

 Gennaio-Dicembre 2017
n. 1-4 TRIMESTRALE

Educare è crescere insieme

art. 1 comma 1 – DCB – Roma – Aut. Trib. Bologna n. 4253 del 20-12-1972

REDAZIONE: Armando editore, Piazza della Radio 14 – 00146 Roma

SOMMARIO

1. Lo sviluppo delle *soft skills* nella formazione iniziale dei futuri insegnanti
2. Il piacere di leggere trent'anni dopo

COMITATO DI DIREZIONE
S.S. Macchietti
Direttore responsabile

Emilio Lastrucci
Gabriella Aleandri
COMITATO SCIENTIFICO
**A. La Marca, C. Sirna, B. Spadolini,
B. Grasselli, D. Lombello, M. Cinque,
F. d'Aniello, A.M. Michelin Salomon**
REDAZIONE
**Armando editore, A. Carapella,
M. Rossi, A. Vecchio Ruggero,
G. D'Auria, D. Vetri, A. Valsecchi**

LO SVILUPPO DELLE *SOFT SKILLS* NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEI FUTURI INSEGNANTI

ALESSANDRA LA MARCA

Lo sviluppo delle *soft skills* implica un processo formativo e autoformativo che è fondamentale specialmente durante il primo anno di università coinvolgendo direttamente e indirettamente gli studenti. Il coinvolgimento diretto implica la messa in atto di una vera e propria dinamica dell'azione da intraprendere, che, partendo da uno stato motivazionale adeguato, elabori un'intenzione e progetto d'azione e sviluppi una gestione della sua realizzazione valida ed efficace. Il coinvolgimento indiretto riguarda la cosiddetta esperienza vicaria, cioè l'interiorizzazione di una modalità d'azione, che è stata messa in opera da altri e che può essere rievocata in circostanze simili. Si tratta in ogni caso di una costruzione significativa e stabile di conoscenze, di abilità e di atteggiamenti che sono facilmente aperti non solo a una loro mobilitazione e valorizzazione in compiti più o meno nuovi e complessi, ma che lo studente percepisce di essere in grado di gestirne la realizzazione.

La formazione iniziale degli insegnanti richiede un approccio sistemico e modelli formativi per la promozione di interventi finalizzati a favorire negli studenti l'acquisizione delle *soft skills* in un quadro orientato a favorire i risultati della formazione così come definiti dai Descrittori di Dublino e a sostenere l'apprendimento responsabile dello studente.

Per questo motivo ci siamo chiesti come fornire agli studenti gli strumenti tecnici, conoscitivi e riflessivi necessari per ; coinvolgere gli studenti, durante le ore di laboratorio, in modo da renderli protagonisti della riflessione e della sperimentazione delle diverse pratiche didattiche; Sviluppare *Skills* Interpersonali, *Skills* Comunicative, *Skills* Strategiche e *Skills* Manageriali.

1. Le *soft skills*

Le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e competenze pratiche. Le *soft skills* aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana. Lo stato dell'arte sulle *soft skills* varia da Paese a Paese. La denominazione di *soft skills*, data a gran parte di queste competenze personali, deriva dalla distinzione attualmente presente nel mondo del lavoro tra competenze culturali, tecnologiche e tecnico-pratiche definite *hard skills* e quelle più generali e trasversali chiamate appunto *soft skills*. Negli Stati Uniti, sotto l'influenza del premio Nobel per l'economia James J. Heckman, si preferisce talora parlare di *character skills*, distinguendo spesso tra *performance character* e *moral character*, prendendo in considerazione la dimensione intellettuale e morale dell'organismo virtuoso. Tra queste qualità Heckman (2016) mette in luce la centralità di quella che in psicologia viene chiamata "coscienziosità", caratterizzata dalla scrupolosità nell'adempiere ai propri doveri e dalla perseveranza nel portarli a termine. Dal momento che le *soft skills* sono alla base della capacità di orientare se stessi sia nel mondo universitario, sia nel mondo delle professioni educative, è importante che il sistema formativo se ne prenda carico e ne verifichi la crescita nel corso degli anni anche per adeguare in maniera coerente i propri interventi sulla base della domanda educativa emergente. In tutto ciò assume un rilievo particolare l'elaborazione progressiva di un progetto di vita, ben coordinato con progetti a più breve termine di studio e di preparazione al lavoro. In tutto ciò la dimensione del senso e della prospettiva esistenziale svolge un ruolo del tutto essenziale.

Modelli attuali di stimolazione cognitiva coniugano inoltre l'intervento sui processi cognitivi con quelli sui processi metacognitivi e con azioni su fattori affettivi rilevanti per l'apprendimento, focalizzandosi in particolare sul *problem solving* e sulla capacità decisionale, risorse rilevante nella costruzione di competenze (Mayer & Wittrock, 2006). I programmi così ispirati intendono attivare anche negli studenti universitari abilità di pensiero efficaci, promuovere atteggiamenti positivi verso l'apprendimento e comportamenti produttivi nell'affrontare problemi più o meno complessi. Le ricerche Ebe sintetizzate da Hattie (2009), attribuiscono un peso significativo alla motivazione ($d = 0,48$) e alla volizione ($d = 0,48$) per favorire la riuscita.

Hattie ha identificato cinque caratteristiche negli "insegnanti eccellenti": sono in grado di identificare le rappresentazioni essenziali dei loro studenti; riescono a guidare l'apprendimento mediante le interazioni della classe; possono monitorare l'apprendimento e fornire feedback; riescono a partecipare alle manifestazioni affettive e riescono a influenzare i risultati degli studenti.

Gli studi degli ultimi trenta anni, collegati a questa prospettiva, hanno evidenziato la complessità dei percorsi formativi che portano gli studenti ad essere capaci e vogliosi di assumersi la responsabilità della gestione del proprio apprendimento.

2. La *Flipped*

Una delle caratteristiche principali dell'approccio *Flipped* è che consente agli studenti di sviluppare ed esercitare competenze non solo tecniche, ma anche trasversali (Sohrabi & Iraj, 2016). Queste competenze, le cosiddette *soft skills*, presentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche, e aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana (Ciappei

& Cinque, 2014). La metodologia della *Flipped Classroom* (o classe invertita) è un approccio pedagogico che pone al centro della pratica didattica lo studente (Gilboy et al., 2015), e oltre ad accompagnarlo nel processo di apprendimento, gli permette di sviluppare competenze trasversali (*soft skills*) che gli potranno essere utili nella vita adulta e professionale (Blau & Shamir-Inbal, 2017).

Essenzialmente, il metodo della *Flipped Classroom* consiste nell'invertire i momenti e gli spazi dell'apprendimento: quanto tradizionalmente si faceva in aula, viene svolto a casa, e viceversa (Bergmann & Sams, 2012). Di fatto, la spiegazione teorica di concetti e l'esposizione orale dei temi di apprendimento non viene più svolta in aula dal docente, ma viene spostata nelle case degli studenti, dove essi studiano i contenuti, previamente alla classe presenziale. Ciò può avvenire attraverso la visione di video e la lettura di altri materiali forniti dal docente. In classe, poi, il tempo viene dedicato ad attività pratiche e di approfondimento per applicare i concetti imparati a casa, a lavori di gruppo, all'accompagnamento personale da parte del docente (Brame, 2013).

Innanzitutto, gli studenti di una classe *Flipped* sono stimolati a esercitare responsabilità e iniziativa. Da essi, infatti, ci si aspetta che assumano la responsabilità del proprio apprendimento, sapendo gestire autonomamente i momenti, i tempi e gli spazi in cui svolgere lo studio previo alla classe presenziale (Bergmann & Sams, 2012; Sengel, 2016). Inoltre, il poter scegliere attraverso che modalità acquisire la conoscenza richiesta dal docente può consentire allo studente, aiutato dal docente, di conoscersi e riconoscere qual è il suo stile di apprendimento (Rui et al., 2017). Essendo consapevole di ciò, lo studente impara a imparare secondo le sue caratteristiche, ed è stimolato a farlo grazie alle diverse esperienze di apprendimento che la *Flipped Classroom* permette di implementare (McLaughlin et al., 2014).

Le modalità e le attività che possono essere messe in pratica in una classe invertita consentono agli studenti di sviluppare anche la capacità di pensiero critico. Essa consiste nel saper riflettere e, a partire da questa riflessione, giudicare in modo competente (Kong, 2014). In un ambiente *Flipped*, dove lo studente è posto al centro del processo di apprendimento e può contare sulla guida e accompagnamento del docente (Bates et al., 2017), questo avviene grazie al fatto che si richiede allo studente di riflettere su quanto ha imparato, per poi applicarlo nella pratica, e gli si dà la possibilità di maturare questa riflessione attraverso il confronto con i compagni o con il docente (Santos Green et al., 2017).

Il confronto e l'interazione tra pari e con il docente (Rui et al., 2017) consente allo studente di sviluppare anche la competenza della comunicazione. In un ambiente *Flipped*, infatti, sono frequenti attività collaborative o di gruppo, che hanno lo scopo di approfondire e mettere in pratica i concetti appresi in casa (Van Vliet et al., 2015). Ciò, oltre a permettere agli studenti di esercitare la competenza del saper lavorare in gruppo, permette loro di apprendere a comunicare correttamente con gli altri. La capacità di esprimersi e saper comunicare emerge anche nel momento della valutazione. L'approccio *Flipped*, infatti, grazie alle sue caratteristiche di flessibilità e attenzione allo studente, consente di adattare il metodo di valutazione a ciascuno, permettendogli di poter esprimere quanto appreso attraverso le modalità che ritiene più opportune (Zappe & Litzinger, 2017). In questo modo, un alunno potrà dimostrare le sue conoscenze attraverso un video, un altro attraverso un lavoro scritto, un altro ancora attraverso un'esposizione orale (Bergmann & Sams, 2012).

Infine, il modello *Flipped Classroom* può essere utile per aiutare gli studenti a sviluppare la loro competenza di *problem solving*. Le ore in classe, infatti, dal momento che non sono più dedicate alla spiegazione teorica, possono essere utilizzate per attività orientate alla soluzione di problemi inerenti alla teoria che gli studenti hanno appreso in casa (Christiansen et al., 2017; Rui et al., 2017).

3. Come progettare un intervento formativo

È necessario innanzitutto verificare l'efficacia di interventi innovativi (*flipped*) per potenziare lo sviluppo delle *soft skills* degli studenti universitari in particolare si intende rilevare l'efficacia di interventi. Sarà necessario, anche, comparare gli effetti di organizzazioni didattiche differenti che si avvalgono dei materiali multimediali.

La progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo delle *soft skills* implica da una parte l'individuazione delle caratteristiche e delle componenti che le caratterizzano e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio di quelle già acquisite da parte del soggetto. Dal confronto di questi due riferimenti è possibile elaborare un progetto formativo, che assuma la forma di un'orchestrazione di insegnamenti espliciti e di attività pratiche, che progressivamente nel tempo possano promuovere una più elevata capacità di gestione personale delle scelte e dei percorsi di loro attuazione.

Nello specifico, un intervento formativo può perseguire i seguenti obiettivi:

- Creare, attraverso l'uso delle tecnologie, ambienti di apprendimento e situazioni didattiche che migliorino le competenze degli studenti universitari;
- Sperimentare strumenti di gestione del gruppo di pari e strategie di formazione tra pari, sia per i docenti e gli studenti;
- Analizzare la qualità della pratica dell'insegnare che risponda ai bisogni differenziati degli studenti secondo i principi della personalizzazione didattica;
- Esplorare nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento, in particolare, nuovi materiali, nuovi strumenti, nuovi metodi, nuove forme organizzative e nuove modalità di interazione tra docenti e studenti verificandone la validità e l'efficacia.

Per la progettazione dell'attività didattica capovolta, il docente va aiutato nel definire un obiettivo chiaro, identificabile e comprensibile agli studenti. Nella progettazione delle attività si sono stabiliti i contenuti e scelti i metodi più funzionali al raggiungimento degli obiettivi esplicitati dal docente. Successivamente si è proceduto alla sperimentazione delle attività ideate.

Affrontare la lezione frontale in un'ottica di apprendimento capovolto ha permesso al docente di riorganizzare le dimensioni spazio-temporali in aula e di indirizzarle verso una maggiore flessibilità che risponda al bisogno di creare relazioni individualizzate e forme di comunicazione personalizzate, come ad esempio l'accelerazione o il rallentamento del ritmo delle attività a seconda delle esigenze degli studenti.

Per la valutazione dell'attività svolta è possibile individuare degli strumenti autovalutativi che consentano agli studenti di riflettere sull'importanza di affrontare i processi di insegnamento-apprendimento con consapevolezza della stretta interdipendenza tra tecnologie, metodologie didattiche e ambiti di conoscenza, ma anche dei principali fattori che in varia misura concorrono allo sviluppo delle *soft skills* scelte.

Bibliografia

Bates, J.E., Almekdash, H., & Gilchrest-Dunnam, M.J. (2017). The Flipped Classroom: A Brief, Brief History. *En The Flipped College Classroom* (pp. 3-10). Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41855-1_1

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. *Computers & Education*, 115, 69-81. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.014>
- Brame, C. (2013). Flipping the Classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. Recuperato a partir de <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Christiansen, M.A., Nadelson, L., Etchberger, L., Cuch, M., Kingsford, T.A., & Woodward, L.O. (2017). Flipped Learning in Synchronously-Delivered, Geographically-Dispersed General Chemistry Classrooms. *Journal of Chemical Education*, 94(5), 662-667.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S., & Pazzaglia, G. (2015). Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>
- Gulbay, E. (2018). *Learning and innovation skills in Initial Teacher Education*, in press. Lecce: PensaMultimedia.
- Gulbay, E. (2017a). Web tools per promuovere l'apprendimento collaborativo nella formazione iniziale dei futuri insegnanti. In N.A. Magnoler P. (a cura di), *La Professionalità degli Insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 317-324). Lecce: Pensa Multimedia.
- Gulbay, E. (2017b). Uno Studio di Caso sulla Flipped Classroom tra Università e Scuola. In L. Pierpaolo (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 223-228). Bari: Progedit.
- Gulbay, E., & La Marca, A. (2016). The Educational Effects of Metacognitive Learning Awareness on Undergraduate Students. In *Proceedings of INTED2016 Conference* (pp.1619-1627). Valencia, IATED Academy.
- Gulbay, E., & Longo, L. (2016). The Flipped Classroom: A Model Experimented with Undergraduate Students in University of Palermo. In *Proceedings of INTED2016 Conference* (pp.1668-1675). Valencia, IATED Academy.
- Gulbay, E., La Marca, A. & Longo, L. (2016). The Advantages of Flipped Learning Model: An Opportunity to Integrate Technology in Children's Literature. *Proceedings of EDULEARN16 Conference* (pp.2978-2985). 4th-6th July 2016, Barcelona, Spain. Madrid: IATED Academy.
- Hattie, H. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: il Mulino.
- Kong, S.C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
- La Marca A., & Gulbay E. (2018). *Didattica Universitaria e sviluppo delle soft skills*, in press. Lecce: PensaMultimedia.
- Mayer, R.E., & Wittrock, M.C. (2006). Problem solving. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 287-303). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McLaughlin, J.E., Roth, M.T., Glatt, D.M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C.A., Griffin, L. M., & Mumper, R.J. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243.
- Rui, Z., Lian-rui, X., Rong-zheng, Y., Jing, Z., Xue-hong, W., & Chuan, Z. (2017). Friend or Foe? Flipped Classroom for Undergraduate Electrocardiogram Learning: a Randomized Controlled Study. *Bmc Medical Education*, 17, 53. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0881-8>
- Santos Green, L., Banas, J.R., & Perkins, R.A. (Eds.). (2017). *The Flipped College Classroom*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41855-1>
- Sengel, E. (2016). To FLIP or not to FLIP: Comparative case study in higher education in Turkey. *Computers in Human Behavior*, 64, 547-555. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.034>
- Sohrabi, B., & Iraj, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60, 514-524.
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*, Brescia: La Scuola.
- Van Vliet, E.A., Winnips, J.C., & Brouwer, N. (2015). Flipped-Class Pedagogy Enhances Student Metacognition and Collaborative-Learning Strategies in Higher Education But Effect Does Not Persist. *Cbe-Life Sciences Education*, 14(3), ar26. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-09-0141>
- Zappe, S.E., & Litzinger, T.A. (2017). Considerations When Evaluating the Classroom Flip Instructional Technique. *En The Flipped College Classroom* (pp. 51-62). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41855-1_4

Scrivere qualche riflessione sul mio libro, *Il piacere di leggere* (1987), mi crea qualche imbarazzo, anche perché sono passati trent'anni da quel mio lavoro e, soprattutto con gli sviluppi della tecnologia, il mondo, compreso quello dell'editoria e della lettura, presenta scenari diversi. Oggi non solo è cambiato il modo di leggere, è cambiata la qualità e perfino il formato dei libri. L'e-book sembra non abbia avuto la diffusione attesa, ma è indubbio che la lettura su supporto elettronico sta entrando ogni giorno di più nella nostra quotidianità.

Anche i lettori sono cambiati, la nota percentuale Istat dei lettori di almeno un libro all'anno è scesa, siamo a poco più del 40%, mentre nel 1987 si era a circa il 46%. Sapremo in seguito quanto questo sia dovuto o non dovuto alla diffusione dei nuovi mezzi elettronici, sta di fatto che a oggi non risulta che in altri paesi industrializzati ci sia una flessione dei lettori o che sia così consistente.

A metà degli anni Ottanta già si guardava alla lettura, compresa quella nel tempo libero, come strumento fondante di una seria formazione culturale. Ci si era resi conto che al saper ben leggere corrispondeva non solo lo sviluppo di capacità linguistiche, come saper parlare e saper scrivere, ma anche lo sviluppo generale di una personalità creativa e flessibile, capace di destreggiarsi nel nuovo mondo sempre più complesso che il consumismo anche culturale ci andava presentando.

Si pensò che se questo era vero bisognava partire dai ragazzi, che se si vuole una società di lettori bisogna intervenire fin dalla prima infanzia, come del resto si stava facendo in Francia, in Germania, in Inghilterra. Non c'era sensibilità da parte delle istituzioni educative, ma nei nuovi programmi per la scuola media del 1979 qualcuno aveva fatto inserire una frase importante: si ricordava che è "necessaria la lettura, in ciascuno dei tre anni, di almeno un'opera di narrativa moderna italiana, ovvero straniera, in buona traduzione italiana, completa o adeguatamente ridotta in relazione all'età degli alunni".

L'editoria e il mercato risposero in maniera pronta. La grossa editoria con lanci di autori stranieri e italiani; nello stesso tempo nasceva una piccola editoria specializzata, attenta alla ricerca non solo di autori ma anche di illustratori che uscissero dai tradizionali canoni figurativi e dessero una nuova importanza alle immagini e al loro rapporto con la parola.

È quasi commovente ricordare come piccole case editrici investissero in sperimentazioni che ottenevano attenzioni e qualche consenso. Difatti a questa produzione si accompagnava la nascita di librerie e biblioteche specializzate per ragazzi. Ci fu un vero e proprio boom nella produzione: mentre quella per gli adulti rimaneva stabile (circa 60mila nuovi titoli all'anno), i nuovi titoli per bambini e ragazzi passano nel decennio 1980-1990 da 740 a 1264; nel 1995 raggiungeranno la cifra di 1600, qualche anno dopo venne superata la quota dei 2000. Ci fu una certa attenzione anche al fumetto che, mentre fino alla metà degli anni Sessanta era destinato solo ai ragazzi, ora era riconosciuto come mezzo di comunicazione adatto a tutti (nel 1965 era nata la rivista "Linus" a cui avevano fatto seguito altre iniziative editoriali di fumetti di qualità destinati agli adulti).

A questa attenzione alla produzione per ragazzi si accompagnava la critica sulle riviste e sugli inserti dei quotidiani che trattavano di libri. Si diffusero le prime riviste specializzate, nacquero associazioni che si occupavano di lettura e che proponevano nuove metodologie per la promozione e l'animazione della lettura.

L'annuale Fiera del libro per Ragazzi di Bologna d'altra parte era una vetrina e un punto di riferimento importante per tutti.

Nel dibattito dell'epoca raramente si parlava di piacere di leggere, ma il concetto era implicito. Lo avevano fino ad allora abbozzato i grandi scrittori, come Italo Calvino, Marcel Proust o Elias Canetti. Sul piacere e sulla lettura sensuale nel 1985 aveva insistito Roland Barthes, nel suo *Il piacere del testo* (1985).

Obiettivo: lettori per tutta la vita

Nessuno tuttavia aveva tentato di presentare il fenomeno del piacere di leggere come una strada per formare lettori per tutta la vita, con valenze pedagogiche dunque. Forse nel convinto furore con cui scrissi *Il piacere di leggere* mi lasciai andare a qualche forzatura: presentai la lettura come una dipendenza, non come una droga ma quasi. Questo però fu uno degli elementi decisivi per la fortuna del libro.

Altro elemento della fortuna fu l'aver basato ogni ragionamento su dati oggettivi con cui si rilevava una contraddizione in tutto quel mondo che si stava muovendo. Le statistiche dicevano che la scuola aveva fatto diminuire gli analfabeti del nostro paese, era vero e non era poco. Ma a quella diminuzione non corrispondeva un proporzionale aumento dei lettori; molti, anche se avevano terminato l'obbligo degli studi, anche se avevano conseguito un diploma, perfino i laureati, non leggevano. La scuola insegnava a leggere ma non il piacere di leggere.

Il principio del piacere della lettura, inteso nelle sue valenze pedagogiche, nelle sue potenzialità formative di lettori per tutta la vita, venne accettato e credo lo sia tutt'oggi. È un fatto quasi banale: solo chi ha provato quel piacere che coinvolge tutti i nostri sensi – chi quando è assorbito nella lettura può perfino non udire o accorgersi di quello che gli accade intorno, perché il coinvolgimento nelle pagine di un libro “cattura” e “recide” tutti i sensi – desidererà riprovare quello stesso piacere e sarà un lettore sicuro o quasi sicuro, anche dopo aver terminato il corso degli studi che l'hanno obbligato sui libri. Questo vale ancora oggi per la lettura dell'e-book e della lettura elettronica. Anzi il piacere di leggere mantiene il suo valore anche per correggere qualche stortura dei nuovi mezzi: si propone come alternativa alla lettura elettronica e della rete, non sempre ma spesso affrettata e superficiale.

Penso sia stata in parte positiva anche la mia attenzione alla lettura come diporto e come lettura nel tempo libero. Avevo presente quanta importanza aveva avuto in Italia per la formazione dei lettori un giornalino come il “Corriere dei Piccoli”, nato nel lontano 1908 e già – come si scriveva nell'editoriale del primo numero – con lo scopo di divertire. E quel giornalino aveva avuto importanza per la formazione di scrittori: tante storie e personaggi cari ai ragazzi erano nate su quelle pagine, da Bonaventura di Sergio Tofano, alla Pimpa di Altan, alle Favole al telefono di Rodari.

Ma qui comincia qualche punto che oggi mi appare debole. Tanta attenzione alla lettura nel tempo libero si opponeva alle pratiche didattiche della scuola dell'epoca. Quelle pratiche tutte piegate su analisi e smontaggi dei testi narrativi potevano avere anche qualche importanza se le pensiamo finalizzate all'alfabetizzazione di un popolo che da tempo chiedeva una scuola per tutti. Ma quella metodologia aveva invaso anche il libro di narrativa e sembrava un sacrilegio vedere romanzi interrotti a ogni capitolo con esercizi e questionari che gli alunni dovevano compilare.

La dimenticanza più grave

Occorrerà che proprio su questo punto faccia una prima riflessione critica e non per rinunciare a una battaglia contro il vecchio didatticismo degli smontaggi didattici, battaglia che fu vinta non solo da me ma da tutto il dibattito che si sviluppò attorno al problema. Il fatto è che tutta questa attenzione, mia e di altri, alla lettura in generale e meno a quella scolastica (non a caso nella seconda parte del libro ponevo tanta attenzione alla letteratura popolare per adulti, al fumetto, alla produzione per ragazzi, ai giornalini per bambini, ecc.), mi faceva dimenticare un aspetto fondamentale, che la lettura nel tempo libero era già praticata ma da chi possedeva libri, giornali e biblioteche di famiglia. Una nicchia dunque colta della società, mentre la sensibilità e l'attenzione alla cultura non era certo un fenomeno di massa nelle famiglie italiane. La proposta di una diffusione massiccia di una lettura nell'extrascuola non trovò dunque rispondenza, proprio perché si rivolgeva a un pubblico che aveva scarsa familiarità con i libri e che spesso non ne aveva in casa neppure uno. D'altra parte non ci furono segnali dalle istituzioni "alte"; alcuni enti locali invece iniziarono a investire in biblioteche comunali o di quartiere (a Roma per esempio ci fu uno sforzo notevole in questo senso su iniziativa dell'assessore Renato Niccolini), ma le biblioteche scolastiche restarono nella situazione di funzionamento intermittente.

Anche l'attenzione dedicata alla produzione libraria e alle conseguenti iniziative culturali esterne alla scuola, come i famosi "eventi" che nascevano – tipo alcune fiere e alcuni festival – non risultò del tutto positiva. Non si capì subito che il tutto aveva una forte connotazione commerciale che difficilmente si conciliava, come in parte non si concilia oggi, con l'idea della diffusione del libro tra i non lettori. La stessa editoria, allora come oggi, puntava a spartirsi soprattutto la torta costituita dai "già lettori", da coloro che già acquistavano libri. E non a creare nuovi lettori. Questa la grande contraddizione tra attenzione ai proventi commerciali e alla diffusione della cultura generale che risultò e risulta meno automatica di quanto sembri.

Intendiamoci, lo sviluppo dei commerci e degli scambi è utile al rinnovamento e all'introduzione di nuove idee, ma tutto questo rischia di restare chiuso, di non porsi altri obiettivi. Pensiamo a quanto poco la letteratura per ragazzi, malgrado la sua diffusione commerciale, sia ancora oggi conosciuta dai destinatari naturali, genitori e insegnanti. Se escludiamo la conoscenza di fenomeni editoriali come Harry Potter e Geronimo Stilton, poco altro è conosciuto da molti educatori.

Dunque in quegli anni – ma per certi aspetti ancora oggi – la lettura scolastica non aveva la giusta rilevanza e la scuola restava spesso un corpo separato rispetto ai canali della diffusione culturale tout court.

Il piacere di leggere, peraltro, non ignorava il problema della "fatica" di leggere, affermando con convinzione, contro ogni spontaneismo creativo (allora diffuso come contraltare a una scuola infarcita di eccessivo didatticismo) che anche un libro difficile e faticoso ma di qualità ci dà piacere, perché lo sforzo è compensato dall'interesse che scaturisce dal testo.

Questo mi era stato indicato da oltre oceano da Bruno Bettelheim che con i suoi studi sosteneva che lettura è interessante quando il suo contenuto ci offre o novità o problematiche capaci di far riflettere compensando così la fatica. Il tema è stato più recentemente ripreso in convegno organizzato dalla rivista "Il Pepe Verde" da Franco Ferrarotti. Con una relazione dal titolo Il piacere e la fatica di leggere, (pubblicata ne "Il Pepeverde", n. 46, ottobre-dicembre 2010, è oggi leggibile in www.ilpepeverde.it), il noto sociologo sostenne che la lettura non è solo diporto, è anche studio e lo studio è fatica. Ma è piacevole quando quella fatica è compensata dalla soddisfazione del raggiungimento dell'obiettivo.

La lezione di don Milani

C'è un rimprovero di fondo che mi rivolgo ogni volta che sfoglio *Il piacere di leggere*, è quello di non aver portato in primo piano un aspetto che conoscevo ma di cui diffidavo, un leggere specifico per la conoscenza, un leggere che sia anche sacrificio e impegno. Un leggere che in ambito scolastico richieda una motivazione particolare, con approcci a testi impegnativi, non solo narrativi ma anche scientifici. L'idea che la scuola stessa chiedesse agli allievi impegni e sacrifici nello studio appariva vecchia, già nota e incapace di apportare risultati nuovi. Sembrava una proposta inadeguata per una scuola di massa. La scuola tradizionale l'aveva sempre fatto di chiedere agli alunni più impegno, più studio, fino a proibire letture meno impegnative come quella del fumetto. Un metodo che aveva dato scarsi risultati, i dati sulla dispersione scolastica erano in aumento.

Era sotto gli occhi di tutti l'esempio di come questo metodo potesse essere ancora valido, ma a una condizione: che alla richiesta di impegno corrispondesse un qualcosa che la scuola tradizionale non aveva saputo dare. Quel qualcosa ci era stato indicato già negli Cinquanta e Sessanta da don Milani nelle varie opere; già conosciute ma su cui in molti tacemmo, forse per quella che sembrava la troppa particolarità del contesto in cui il priore aveva operato. Nella sua opera più nota, *Lettera a una professoressa*, don Milani parla più di scrittura che di lettura e la lettura è presentata sempre nelle sue finalità concrete o scientifiche. Esalta il saper parlare per vincere la "timidezza dei poveri", esalta la scrittura per scrivere in modo chiaro quello che si ha da dire e per scrivere ciò che è utile senza girare attorno ai problemi. E la lettura? Si legge per conoscere: la Costituzione, i dati statistici, gli atti parlamentari, un contratto di lavoro. Di libri a Barbiana ne hanno pochi, d'ogni libro c'è una sola copia. Si legge ammassati l'uno sull'altro e curiosamente le pagine più consumate sono quelle di un libro di anatomia che parla del corpo umano. Facile immaginare quali pagine se i ragazzi ricordano così le loro stesse vecchie concezioni sul sesso: "Se vedevano un galletto su una gallina si davano gomitate che se avessero visto un adulterio".

Bene, la condizione, il qualcosa che permette all'insegnante di chiedere ai ragazzi impegno e sacrificio sulle pagine dei libri è semplice. Dice don Milani: il docente deve far sentire ai ragazzi che egli è dalla loro parte, se chiede quel sacrificio lo fa per il loro bene e perché vuole loro bene. Attenzione: dalla loro parte e non al loro livello. Don Milani è autoritario e non dice nemmeno ai ragazzi di voler loro bene e il loro bene. Opera semplicemente. Raccontano i ragazzi nella lettera: "La vita era dura anche lassù. Disciplina e scenate da far perdere la voglia di tornare. Però chi era senza basi, lento o svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui. Finché non aveva capito gli altri non andavano avanti". La scelta di don Milani è chiara, ma non fu compresa, tant'è che il suo metodo non è entrato nella scuola.

Perché non fu compresa? Forse proprio perché, come si diceva, apparve circoscritta, un'esperienza particolare. Come a lungo è stato per Maria Montessori che, avendo iniziato il suo lavoro con bambini con problemi, non si capì subito che invece la sua proposta era valida per tutti, perché i bambini con problemi non sono "altri" ma un anello di una stessa catena, forse il più debole. Così la proposta di don Milani, che si occupò di bambini respinti ma che non erano "altri", ci presentò una proposta valida per tutti, per i ragazzi di montagna e per quelli di un quartiere ricco di una grande città. Ma non fu capito.

Anche il piacere di leggere non è mai entrato nella scuola dalla porta principale e molte proposte, ancorché apprezzate, sono rimaste teoria. Questo anche dopo il libro di Daniel Pennac (tr. it., 1993), *Come un romanzo* che ebbe un notevole successo di mercato.

Preferisco invece ricordare che non ci vorrebbe molto a far entrare nella scuola il piacere, ci vorrebbe la volontà politica di inserire la lettura nel curriculum scolastico, come in alcune scuole degli Stati Uniti e di altri paesi che hanno specifiche ore destinate alla lettura disinteressata. Ma siccome questa sensibilità non esiste e noi partiamo dal punto di vista che le riforme non si calano dall'alto, c'è ancora tanto da lavorare in questa direzione.

Troppe storie niente storie

La seconda parte de *Il piacere di leggere* è quasi tutta dedicata al feuilleton, alla narrativa popolare, ai fumetti, alla letteratura di evasione. Ed è innegabile che nella storia dell'Ottocento e anche in quella di parte del Novecento, per un popolo che sapeva leggere poco, questa letteratura abbia costituito una sostanziosa e nutriente pietanza. Ho un ricordo caro, mio padre che leggeva a puntate in epoca pretelevisiva i romanzi di Alexander Dumas a tutta la famiglia e poi, verso i 13-14 anni, gli amici che mi prestavano i romanzi gialli americani popolari, come quelli di Perry Mason.

Ma oggi cos'è cambiato? Esiste ancora la letteratura popolare?

È cambiato che c'è, come sostiene Jack Zipes nel suo *Saggezza e follia del narrare*, un inquinamento di storie. Lo studioso fa riferimento alla realtà americana, ma questo vale ormai per tutto il mondo. Se in passato le storie, sia per gli adulti che per i bambini, erano poche, alcune di alta qualità altre più popolari, oggi sono troppe e troppo spesso tarate su una qualità media, buona per tutti. Non ci sarebbe niente di male, più fantasia non guasta si potrebbe dire. Il fatto è che la fantasia, che esiste e resiste certo, si presenta sempre più a livello di diffusa mediocrità, proposta attraverso mezzi sempre più numerosi e sofisticati.

Solo per i bambini ci sono, oltre a una consistente produzione libraria (oltre 2mila nuovi titoli all'anno), i videogiochi, la tv con cartoon 24 ore, la pubblicità, le app specifiche, e così via. Abbiamo una sovrapproduzione di storie che ne annienta il valore, tutti raccontano storie e con mezzi diversi. Anche per gli adulti l'Istat ci informa che vengono pubblicati decine di migliaia di romanzi (la produzione complessiva di nuovi libri per adulti supera i 60mila titoli annui), senza contare la produzione cinematografica e televisiva, il tutto veicolato sempre attraverso i vari mezzi.

A questo intrecciarsi tecnologico si aggiunge un turbinio di interventi pubblicitari, ormai quasi tutti narrativi (e sempre più basati sulla narrazione fantastica), brevi ma capaci di interrompere film o documentari e di annientare quel "piacere salutare" in chi segue uno spettacolo o la storia di un romanzo. I nuovi media infestano la mente sempre con storie nuove. Non con quella distensione di cui è capace la buona letteratura o la buona cinematografia, ma con la forza di chi irrompe, di regola "più forte" di quella precedente, perfino nelle emozioni più sane per imprimere il bisogno di un prodotto mediocre.

In questo contesto è ovvio che la letteratura popolare sia scomparsa, anche se qualche brutto romanzo rosa resiste in edicola si capisce che siamo al capolinea. Nel campo dei ragazzi è più evidente, pensiamo ai giornalini: quasi scomparsi i giornalini di qualità di un tempo, le edicole traboccano di numerosissimi pseudogiornalini, in genere supporto di gadget.

La fine dello scrittore di mestiere e la nuova qualità letteraria

Meglio va la produzione saggistica. Quando un libro non è scritto dal politico di turno oppure il personaggio televisivo non parla di giardinaggio o di cucina, si presenta di buon livello la divulgazione scientifica, compresa quella italiana. Nel campo della letteratura invece appare sempre più preoccupante la questione della qualità.

Le librerie sono piene di libri con molte vicende bene studiate e ben calibrate con una scrittura anche bene omologata, troppo omologata. Il fine è il consumo rapido. È la richiesta della grande editoria che tende a conquistare più lettori possibili con una produzione vasta, condita con qualche best seller. Scarso interesse e scarsa vera ricerca per il capolavoro, per chi scrive per mestiere, per il libro ben scritto che ha richiesto magari allo scrittore serio anni di lavoro.

Anzi, con la scomparsa dello scrittore di mestiere e l'ingresso nella narrativa di personalità dello spettacolo (del cinema, della tv, ecc.), un autore che dedicasse troppo tempo alla stesura di un capolavoro rischierebbe di avere difficoltà di collocazione. E dopo la pubblicazione si renderebbe conto della perdita economica. La critica è distratta (a meno che un autore non riesca a infilare la cruna dei grandi riconoscimenti) e il mercato è spietato, per cui potrebbe vedere la sua fatica sommersa dalla produzione "usa e getta", anzi "usa e passa ad altro".

Questa situazione è più frequente e attecchisce di più laddove c'è un pubblico impreparato.

Perché la sola conoscenza non basta

Non è facile superare questo stato di fatto. In assenza di una politica culturale capace di mettere in moto il sistema (è difficile immaginare una classe politica veramente preoccupata del livello culturale del popolo), resta l'impresa pedagogica: l'istruzione, quella vera, è il miglior mezzo per navigare nella complessità del mondo di oggi e quindi per lo sviluppo di un popolo. Di più: una vera cultura potrebbe formare una coscienza civile e, superando egoismi e individualismi, una sensibilità nuova di fronte ai grandi problemi dell'umanità. Una sensibilità che mi piacerebbe poter chiamare, con qualche punta utopistica, il risveglio della parte buona degli umani. Impresa non impossibile: di unire gli strumenti logici e razionali a una coscienza civile capace di osservare il mondo, di sapersi mettere dalla parte degli altri, di saper gestire le proprie emozioni, di volere il bene degli altri all'interno di rapporti di rispetto della dignità propria e del prossimo. Torna la proposta di don Milani che andrebbe naturalmente discussa, approfondita, modificata se necessario, e fatta propria in primo luogo dagli educatori.

Occorre insomma una convinzione profonda che tutto questo è giusto. So che se solo la scuola si convince davvero di qualcosa i risultati si vedono in breve. Puntiamo sulla scuola dunque, sugli insegnanti, che non da soli, ma con la sensibilizzazione dei genitori e degli altri operatori culturali mettano a punto questa idea e la divulgino con forza.

A conclusione di questo discorso, appare interessante riportare la lettera di un preside di una scuola americana ai suoi insegnanti (la lettera è riferita da Enrico Panini nella presentazione al libro curato da David Baldini, 2007, p. 8).

Caro professore,

sono un sopravvissuto a un campo di concentramento. I miei occhi hanno visto ciò che nessun essere umano dovrebbe mai vedere camere a gas costruite da ingegneri istruiti, bambini uccisi con veleno da medici ben formati, lattanti uccisi da infermiere provette, donne e bambini uccisi e bruciati da diplomati di scuole superiori e università.

Diffido – quindi – dell'educazione.

La mia richiesta è la seguente: aiutate i vostri allievi a diventare esseri umani. I vostri sforzi non devono mai produrre dei mostri educati, degli psicopatici qualificati, degli Eichmann istruiti.

La lettura, la scrittura, l'aritmetica non sono importanti se non servono a rendere i nostri figli più umani.

Riferimenti bibliografici

Barthes, R. (1985). *Il piacere del testo*. Torino: Einaudi.

Bellenger, L. (1980). *Saper leggere, I Libri di base*. Roma: Editori Riuniti.

Bettelheim B. (1977). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.

Bettelheim B., Zelan K. (1985). *Imparare e leggere*. Milano: Feltrinelli.

Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.

Camilleri A., De Mauro T. (2013). *La lingua batte dove il dente duole*. Roma-Bari: Laterza.

Casati R. (2013). *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*. Roma-Bari: Laterza.

De Mauro T. (1981). *Il gusto della lettura, in Paola Manca (a cura di), Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Detti E. (1987). *Il piacere di leggere*. La nuova Italia (ristampa 2002).

Detti E. (1988). *La lettura e i suoi «nemici»*. La Nuova Italia.

Ferrarotti F. (2010). *Il piacere e la fatica di leggere, in “L'Italia che (non) legge”, «Il Pepe Verde» n. 46, ottobre-dicembre*.

Ferroni G. (2010). *Scritture a perdere. La letteratura negli anni zero*. Roma-Bari: Laterza.

Frabboni F. (2010). *La questione degli eBook, «Il Pepe Verde», n. 44, aprile-giugno*.

Morrone A., Savioli M. (2008). *La lettura in Italia*. Milano: Bibliografica.

Pennac D. (1993). *Come un romanzo*. Tr. it. Milano: Feltrinelli.

Picone Stella S., Rossi A. (1964). *La fatica di leggere*. Roma: Editori Riuniti.

Roncaglia G. (2010). *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*. Roma-Bari: Laterza.

Savioli M. (2010). *La lettura prima di essere lettori, «Il Pepe Verde», n. 43, gennaio/marzo*.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Solimine G. (2014). *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*. Roma-Bari: Laterza.

Solimine G. (2017). *Lettori fomentati. Quanto abbiamo da imparare dai cugini iberici, in “Il Pepe Verde”, n. 73, luglio-settembre*.

Zipes J. (2008). *Saggezza e follia del narrare. Teoria e pratica del contastorie*. Roma: Edizioni Conoscenza.