

Leggere per andare oltre.

Una proposta su “Skellig” di David Almond

Reading to go beyond.

A contribution on David Almond's “Skellig”

Anna Bosia

SUPSI, Dipartimento formazione e apprendimento

✉ anna.bosia@supsi.ch

Riassunto / Il contributo illustra un itinerario didattico legato alla lettura integrale di un romanzo. La proposta, dedicata a un pubblico di allieve e allievi tra i dodici e i tredici anni, poggia sul sociocostruttivismo, il laboratorio di lettura (WRW) e soprattutto sull'apprendimento cooperativo. Infatti, la maggior parte delle proposte didattiche si svolge in gruppo. La guida del docente e il confronto fra pari concorrono a una costruzione di significati e interpretazioni profondi e offrono strategie applicabili in diversi contesti didattici. La ricerca-azione propone il romanzo *Skellig* di David Almond come uno studio di caso. Viene proposto un percorso articolato, sperimentato in parte, dal quale si possono evincere spunti e strategie sulla base delle esigenze della propria classe.

Parole chiave: lettura; comprensione del testo; apprendimento cooperativo; studio di caso; letteratura per ragazzi.

Abstract / This paper presents an educational path related to the unabridged reading of a novel. The path, addressed to an audience of 12 to 13-year-old pupils, is based on socio-constructivism, reading workshop and particularly on cooperative learning. Most of the teaching activities are carried out in groups. The teacher's guidance and, above all, the peer discussion contribute to the construction of deep meanings and interpretations, and offer strategies that can be applied in different teaching contexts. The action research proposes the novel *Skellig* by David Almond as a case study. The purpose of this paper is to describe an articulated, partially tested, path from which many ideas and strategies can be derived and adjusted considering the needs of different students.

© 2022 Anna Bosia. Questo è un articolo Open Access, sottoposto a un processo di revisione tra pari a doppio cieco, pubblicato dal [Centro competenze didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione](http://www.centrocompetenzedidattica.ch) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione del [DFA-SUPSI](http://www.dfa-supsi.ch) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](http://www.alta scuola pedagogica dei Grigioni.ch). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Keywords: Reading; text comprehension; cooperative learning; case study; children's literature.

1. Parte progettuale

La lettura integrale di un romanzo, in generale, ci offre innumerevoli piste di sviluppo e crea molteplici connessioni che apparentemente possono sembrare lontane dal contenuto stesso del romanzo in questione. Lo scopo di questo contributo è quello di evidenziare le potenzialità della lettura integrale di un romanzo svolta prevalentemente in classe come pista di lancio per riflessioni narrative, sintattiche e grammaticali, creando un discorso coerente e coeso. Infatti, tanto si può proporre mostrando ed educando l'allievo a cogliere, magari implicitamente, quanto la letteratura possa servire per crescere non solo linguisticamente, ma anche come persone socialmente ed eticamente consapevoli.

L'esperienza didattica qui in esame è stata progettata per una classe di alunni di dodici/tredici anni e la sperimentazione ha avuto una durata di circa quattro mesi. La modalità di lavoro sul testo ha previsto l'alternanza della lettura corale in classe con quella individuale per i capitoli che non richiedevano approfondimenti sostanziali. Le proposte didattiche sperimentate sono state svolte in gruppi di quattro/cinque alunni, definiti all'inizio del percorso e mai modificati, con il docente che ha assunto un ruolo decentrato, svolgendo essenzialmente funzioni di scaffolding e tutorato.

1.1 Quadro teorico di riferimento

Affrontare in classe un romanzo è partire per un viaggio di gruppo durante il quale ognuno cattura con il proprio sguardo una porzione di realtà; ma è anche l'attenzione altrui che ci porta a osservare scampoli di mondo o dettagli che altrimenti avremmo tralasciato. L'approccio metodologico che ho scelto per questo percorso è quello sociocostruttivista, che «definisce la conoscenza come il risultato di un processo di co-costruzione che sostiene la centralità dei contesti sociali dove ha luogo l'apprendimento. Il coinvolgimento con gli altri crea opportunità affinché gli studenti valutino e raffinino le proprie conoscenze, come effetto delle esposizioni altrui e della partecipazione alla creazione di

un sapere condiviso» (Santrock, 2021, p. 316)¹. E ancora, «cooperare significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni» (Johnson *et al.*, 1994, p. 19). Quali sono quindi questi obiettivi comuni quando si affronta una lettura? Sicuramente quello di una comprensione approfondita dei vari aspetti del testo prescelto, oltre alla condivisione della bellezza letteraria di un'opera. In questo caso, l'approccio cooperativo permette, oltre a tener alta la motivazione e a sviluppare un livello superiore di capacità di spirito critico, di confrontarsi su dei temi che difficilmente verrebbero affrontati spontaneamente tra coetanei. Per queste ragioni, la maggior parte delle situazioni d'apprendimento proposte è stata svolta prevalentemente in gruppo.

Le strategie proposte sono facilmente applicabili, tuttavia un prerequisito fondamentale risiede nell'abitudine della classe a organizzare il proprio lavoro in gruppo in un ambiente in cui si è instaurata una fiducia reciproca.

Ritengo che l'approccio dell'apprendimento cooperativo favorisca e potenzi le occasioni di condivisione e porti alla costruzione di significati più approfonditi.

Nelle attività che verranno descritte hanno trovato spazio dei momenti in cui il gruppo ha dovuto rivedere quanto prodotto, al fine di instaurare una certa routine nella fase di revisione del testo. Gli alunni affrontano troppo spesso questa fase del processo di scrittura con estrema superficialità. L'apporto del gruppo nella riscrittura seguendo un modello o delle istruzioni ci sembra una modalità utile affinché possano sperimentare direttamente quanto sia fondamentale tornare su un proprio testo per affinare, limare, ... Si ritiene inoltre che questa modalità di lavoro favorisca in modo significativo lo sviluppo e il consolidamento del sentimento di autoefficacia.

Non è però mia intenzione in questa sede approfondire teoricamente la metodologia dell'apprendimento cooperativo, ma portare nello specifico delle attività realizzabili secondo questo approccio che concorre nel far sì che gli studenti possano in primis interpretare un testo letterario ed evincerne i preziosi messaggi veicolati grazie allo scambio tra pari. Il ruolo del docente a quel punto

1 Per limiti di spazio, non si ritiene necessario in questo contesto soffermarsi sulle basi del sociocostruttivismo e dell'apprendimento cooperativo.

non sarà quello di fornire l'interpretazione, ma di accompagnare verso un'elaborazione personale.

Da questo punto di vista il compito dell'insegnante non consiste tanto nel far convergere gli studenti verso la sua interpretazione, o verso un'interpretazione consacrata dalla critica, quanto nel metterli in grado di costruire in modo cooperativo il significato che l'opera in esame può avere per loro (è fin troppo evidente che la ripetizione di un'interpretazione altrui non è un'interpretazione). Naturalmente questo non significa che lo scambio tra insegnanti e studenti si debba svolgere su un piano di parità. Semplicemente l'autorità dell'insegnante non si fonderà principalmente sulla pur necessaria competenza disciplinare – riferita a un sapere che, almeno in partenza, ha uno scarso valore per i suoi giovani interlocutori –, ma sulla sua capacità di impostare un dialogo efficace tra i propri orizzonti culturali e quelli degli studenti, in modo da far loro sperimentare che l'esperienza letteraria può avere un senso anche nell'epoca dei media elettronici: il che comporta curiosità, spirito di ricerca, disponibilità all'imprevisto e al rischio della relazione, capacità di affrontare positivamente situazioni di conflitto cognitivo.

(Armellini, 2008, p. 95)

L'esperienza didattica in esame parte dalla lettura eseguita prevalentemente dal docente che ha lo scopo di educare all'attenzione, all'ascolto attivo, ma anche di risvegliare l'esperienza del piacere. Tutto questo accompagnato da domande chiave dell'insegnante mirate alla comprensione del testo. Infatti, i giovani possano diventare dei lettori di letteratura solo grazie alla guida di lettori consapevoli (Chambers, 2011).

Il valore aggiunto di questa modalità di affrontare un romanzo risiede tuttavia nel confronto con i coetanei. In questi gruppi le opinioni si raffrontano, le proprie idee si argomentano, si fanno proprie le interpretazioni altrui, si fa esperienza di ascolto, di attenzione e si offre legittimità allo sguardo degli altri sui testi, ma anche sulla realtà che ci circonda e sulla vita.

Sembra quindi estremamente calzante quanto afferma Simone Giusti (2021, p. 10) riguardo al valore dell'esperienza della lettura svolta in una comunità:

L'idea che la fruizione e il continuo riuso delle opere letterarie sono proficui innanzitutto per la crescita e per una profonda trasformazione delle persone che frequen-

tano la letteratura, aumentando la loro possibilità di fare esperienze significative e, anche, di dare un senso alla loro esperienza.

La lettura e la scrittura, l'ascolto e il dialogo della e sulla letteratura, sono, prima ancora di divenire delle pratiche funzionali alla manutenzione e alla rivalutazione del patrimonio letterario, comportamenti tipici di *Homo sapiens*, trasversali alle diverse culture e popolazioni, in qualche modo necessari agli individui e alle loro comunità».

Alla base della progettazione di questo itinerario sta inoltre la didattica per competenze, tendenza pedagogico didattica che troviamo adottata ormai nelle scuole di tutta Europa e sulla quale poggia anche il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015/2022). Tutti e quattro gli ambiti di competenza dell'italiano sono in parte presenti in questa proposta: soprattutto la lettura e l'ascolto si intrecciano durante tutto questo percorso e «costituiscono una base per sviluppare competenze di produzione» (*Piano di studio*, 2015, p. 97), ma non mancano anche gli ambiti della scrittura e dell'oralità.

La proposta di lavoro rientra in parte nella metodologia del Reading Workshop per la quale si rimanda a Atwell (2017), Serafini (2004), Serravallo (2015).

1.2 La scelta del romanzo

Il romanzo scelto per questo itinerario è *Skellig*, opera prima del pluripremiato scrittore inglese David Almond, pubblicato per la prima volta in Inghilterra nel 1998 e tradotto in oltre quaranta lingue, adattato per il teatro e per lo schermo.

Il romanzo vede al centro la figura di Michael che si trova a vivere un momento difficile della sua vita: la sorellina appena nata ha gravi problemi di salute e la madre spesso si trova all'ospedale con lei. La sua famiglia si è trasferita da poco in una nuova casa e, proprio nel garage, Michael trova uno strano essere, Skellig, la cui natura non verrà mai accertata. Questo incontro cambierà la sua vita e quella di Mina, la ragazzina con la quale stringe una forte amicizia. La sorellina che verrà chiamata Joy sopravviverà anche grazie all'intervento di Skellig.

La ricchezza dell'opera offre molteplici possibilità di lavoro: in questo percorso si è deciso di soffermarsi su alcuni elementi particolarmente significativi e di favorire le connessioni che la prosa poteva offrire, sia dal punto di vista stilistico, sia da quello contenutistico e narratologico.

La suddivisione in capitoli brevi dalla prosa scarna ed essenziale ben si presta all'alternanza tra ascolto e lettura individuale. La scelta dell'opera da proporre secondo la modalità in esame non può quindi ricadere su romanzi dallo stile eccessivamente prolisso.

Tuttavia, la modalità di lavoro adottata e gli strumenti introdotti sono applicabili, evidentemente apportando degli adattamenti, anche su altri titoli. Per questa ragione propongo *Skellig* come uno studio di caso che possa dare un'idea di come approcciare dei titoli di letteratura per ragazzi, sia classici che contemporanei. Ad esempio, solo per citare altri romanzi contemporanei, *Caro Mr. Henshaw* di Beverly Cleary (2021) e *Alaska* di Anna Woltz (2016).

La difficoltà di incasellare *Skellig* in un genere narrativo preciso offre inoltre agli studenti la possibilità di riflettere sull'opportunità e sull'utilità o meno di porre delle etichette (per quanto riguarda l'analisi letteraria così come nella vita).

Skellig si sviluppa giocando sul significato letterale e quello simbolico, propone metafore, lavora prevalentemente sui simboli: consideriamo quindi l'analisi di quest'opera come propedeutica all'affrontare lo studio dei testi letterari della tradizione tramite un approccio ermeneutico più completo (infatti in questa sede, ad esempio, non si è provveduto a situare il romanzo nella produzione dell'autore).

2. Declinazione pratica

2.1 Fase progettuale teorica

Dopo un'attenta analisi del romanzo, ho individuato dei capitoli che potevano essere letti individualmente perché non richiedevano un ragionamento più approfondito sia per difficoltà di comprensione, sia per occasioni di approfondimento di vario genere. Per altri capitoli invece ho intravisto delle attività che ponevano il testo al centro della riflessione. Le parole e lo stile di Almond però aprivano delle ulteriori piste di sviluppo.

Il motore di questa progettazione è comunque stato fornito dall'autore stesso del romanzo: «Qualche tempo fa mi è stata posta una domanda diretta: Qual è lo scopo del tuo lavoro? Ho alzato le spalle. Ho iniziato a parlare dell'avventura

artistica, della ricerca, della bellezza dell'atto dello scrivere. Ma mi sono fermato. Questa non era tutta la verità. Il mio scopo, ho capito, è quello di liberare. Aiutare i bambini a diventare veramente sé stessi, ad avere un senso di meraviglia per la propria umanità, la propria possibilità» (Almond, 2022).

Offrire ai miei studenti l'opportunità di confrontarsi su una storia o su un personaggio per arrivare a diventare lettori consapevoli e linguisticamente più consapevoli, ma soprattutto poter discutere di sé stessi e, forse, capirsi meglio: questa è stata l'ambizione che mi ha vista progettare l'itinerario qui esposto.

Per evitare che le schede di lavoro vadano perse e per allenare gli studenti alla presa d'appunti e a una certa autonomia, ho deciso di adottare l'uso di un quaderno da dedicare completamente al lavoro sul romanzo che si sarebbe completato con il proseguimento dell'analisi.

Nell'[Allegato 1](#) trovate riassunte per ogni capitolo delle possibili applicazioni didattiche e ora, a seguire, la descrizione approfondita delle proposte.

La fase di prelettura

Prima di affrontare la lettura del primo capitolo, scrivo alla lavagna il titolo del romanzo e distribuisco a ogni gruppo l'immagine di una delle copertine delle varie edizioni dell'opera di Almond².

In questo caso le numerose edizioni e traduzioni offrono tante possibilità. Questa modalità di lavoro si può proporre anche con romanzi meno celebri utilizzando delle illustrazioni presenti nel romanzo (come, ad esempio, con *Cassandra Apollinaire* di Lucia Perrucci edito da Mondadori nel 2022) o analizzando in plenaria la copertina della propria edizione. Un esempio per una modalità di questo tipo potrebbe essere applicato con *Sono Vincent e non ho paura* dell'autrice olandese Enne Koens, edito da CameloZampa nel 2022, dove le interpretazioni delle figure presenti nella cornice del titolo possono far nascere numerose ipotesi.

2 Si ringrazia Livia Radici Tavernese per l'ideazione della fase di pre-lettura e la proposta di analisi dell'incipit qui illustrata.

Dopo qualche minuto di confronto nei gruppi, vengono proiettate a una a una le copertine, e ogni gruppo propone le proprie riflessioni rispetto alla copertina analizzata.

Nella fase preparatoria, ho scelto le copertine che presentano elementi diversi e diversi stili grafici affinché gli alunni potessero portare delle interpretazioni variate e fornire delle ipotesi di diverso tipo.

Ecco di seguito alcune osservazioni annotate alla lavagna e sul quaderno:

- Compagno spesso degli uccelli (a volte gufi).
- Un uccello sembra osservare una bambina.
- Ci sono degli umani con le ali.
- La piuma trasmette leggerezza, delicatezza ma sembra anche che sia instabile.
- Un ragazzo ha un'espressione inquietante e sembra voler fuggire.
- Mi ricorda *La sposa cadavere* di Tim Burton.
- Qualcuno vuole essere libero: volare significa libertà.

Questi appunti sono stati poi ripresi alla fine della lettura del romanzo per verificare la correttezza delle ipotesi.

Chiaramente il fil rouge dettato dal mondo degli uccelli e delle ali emerge in modo preponderante. Si decide quindi insieme di dedicare una pagina del quaderno di lavoro proprio al mondo dell'ornitologia. Durante la lettura verrà annotato tutto ciò che riguarda questi aspetti.

A questo punto, la curiosità è catalizzata dal titolo. Un nome? Forse un verbo? Alcuni decidono di cercare la traduzione dall'inglese. To skell significa "scervellare", skelly invece "veloce". Che questa traduzione possa fornirci degli indizi per ipotizzare la trama del romanzo?

Le anticipazioni dell'incipit

Dopo aver affrontato le fasi preliminari, si inizia con la lettura del romanzo, ma solamente del primo periodo.

Il romanzo è narrato in prima persona (narratore interno): la storia sarà raccontata dal protagonista?

Analizzando la prima frase si fanno emergere delle osservazioni anche di tipo formale.

- Lo: pronome personale maschile. Chi? Cosa?
- Trovai: solamente il narratore fa questa scoperta. Il romanzo è narrato in prima persona (narratore interno).
- Nel garage: complemento di luogo.
- Un sabato pomeriggio: complemento di tempo.
- Il giorno dopo che ci eravamo trasferiti in Falkoner Road: precisazione sul tempo e sulla storia personale dell'io narrante che enfatizza il mistero che aleggia sull'identità del pronome.
- La toponomastica ci porta nel campo dell'ornitologia: la strada del falco.

L'unico elemento che non viene specificato è il complemento oggetto che viene espresso dal pronome personale maschile.

Proseguiamo con la lettura del primo capitolo e scopriamo che il protagonista non è felice di questo trasferimento: cosa ha lasciato? Almond continua a giocare con gli impliciti e i non detti: quali sono le cose che sono cambiate dopo l'arrivo di questa sorellina?

Anche la chiusura del primo capitolo lascia il lettore con un senso di insoddisfazione. «Tutto è partito da lì».

Dopo questa analisi approfondita, segue la proposta di scrittura di un incipit seguendo il modello di Almond. I ragazzi redigono un incipit partendo da una traccia ([Allegato 2](#)), lavorando in gruppo e successivamente scambiandosi i lavori per una fase di revisione.

Nel capitolo 2 noi lettori sappiamo che nel garage si nasconde un mistero quindi andiamo a caccia di indizi. L'autore ci porta vicino alla risoluzione, ma poi ci impedisce di entrare nel garage, giocando così con la nostra curiosità amplificandola sempre più. Solamente nel capitolo 3 avverrà l'incontro cruciale con il personaggio ancora misterioso.

Alla fine della lettura, i gruppi riprendono il loro incipit completandolo con l'incontro del personaggio e una sua descrizione.

Capitolo 3

La lettura del capitolo mette il proprio focus sulla descrizione. La discussione verte quindi su un possibile identikit dell'uomo nel garage. Gli alunni cercano di formulare delle ipotesi sulla sua identità e si riflette insieme sull'intento dell'autore: quale immagine vuole trasmettere? Le ipotesi vengono annotate alla lavagna.

Alla fine della lettura del capitolo propongo una diversa versione della descrizione del garage, affrontato anche nel capitolo 2 (e sulla sua funzione di preparazione all'entrata in scena del personaggio) e di una descrizione di Skellig che riporto qui: «Lui era là. Stava seduto con le gambe distese e la testa appoggiata al muro. Era pallido e smunto, coperto di polvere, ragnatele e scarafaggi morti. Fissai il viso bianco e l'abito nero. Aveva la voce roca».

In plenaria si confrontano le due versioni. Si arrivano così a definire le due tipologie di descrizioni, quella oggettiva e quella soggettiva, le loro funzioni, le loro particolarità (ad esempio utilizzo di aggettivazione mirate, di paragoni e figure retoriche).

Capitolo 4

Il ricordo del personaggio nel garage perseguita Michael e fa sorgere delle domande anche a noi lettori.

Si creano a questo punto dei gruppi d'attenzione:

- gruppo sogni;
- gruppo uccelli;
- gruppo bambina;
- gruppo adulti;
- gruppo luoghi.

I componenti di ogni gruppo dovranno annotare tutto ciò che emerge dalla lettura e dalle discussioni in classe su un'apposita pagina del quaderno. Periodicamente la docente chiederà lo stato dei lavori.

Alla fine della lettura, il lavoro dei gruppi verrà presentato a tutti offrendo così una visione completa. Il lavoro richiesto in parte è avviato in quanto è stato

sperimentato da tutti nei primi capitoli grazie alle annotazioni condivise rispetto agli uccelli.

Capitolo 5

La preoccupazione di Michael viene esplicitata quando il protagonista spiega che vorrebbe gridare sul bus (delle condizioni della sorella, del rientro a scuola, dello sconosciuto nel garage). Fatica a credere che ciò che ha visto sia la realtà, quindi, cerca di convincersi che si tratti di un sogno.

Ci concentriamo su Michael: cosa sappiamo di lui, cosa vorremmo sapere.

Disegniamo sul quaderno di lavoro due sagome³: una rappresenta quello che ci ha rivelato di sé, l'altra cosa vorremmo che ci dicesse. La compilazione di queste figure viene svolta in plenaria e completata nel corso di tutta la lettura.

Capitolo 7

Michael scopre che non si tratta di un sogno. Fondamentale l'entrata in scena di un nuovo personaggio: Mina.

Si sviluppa il primo dialogo tra Michael e lo sconosciuto. La docente consegna un riassunto di quanto emerge dal testo: sappiamo infatti chi non è, ma le idee non sono ancora chiare. Un riassunto esemplare sarà il modello per quanto verrà richiesto successivamente.

Capitolo 9

Poniamo la nostra attenzione sul personaggio di Mina riproponendo le due sagome. Gli alunni hanno potuto sperimentare la modalità di lavoro sul personaggio di Michael; quindi, ora sono autonomi nello stilare la scheda dedicata all'identikit di Mina.

Capitolo 10

La descrizione abbraccia i cinque sensi. Prima della lettura della docente, la classe viene divisa in cinque gruppi e a ogni gruppo viene assegnato uno dei

3 Per questa e altre strategie di lettura rimandiamo alle opere imprescindibili di Serravallo (2015) e Serafini (2004).

cinque sensi. La lettura, quindi, ha lo scopo di scovare quale tra i sensi viene mobilitato principalmente. Questa analisi evidenzia alcune particolarità sottolineate da Almond (uso del colore rosso, odore rancido, voce gracchiante).

I ragazzi sono quindi invitati a riprendere la propria descrizione (cfr. capitolo 2) per una revisione mirata ad acutizzare uno dei cinque sensi.

In questo capitolo emergono numerosi riferimenti alle ali che portano alla luce diverse analogie:

- la voce è gracchiante come quella degli uccelli;
- sul tetto del garage c'è un merlo;
- il letto era come un nido;
- Mina disegna degli uccelli.

È quindi importante che il docente si accerti che il gruppo dedicato non tralasci le annotazioni. È nella fase di progettazione del lavoro su qualsiasi romanzo che il docente saprà identificare, sulla base del testo e dell'accento che intende dare all'analisi, in quale momento sarà efficace verificare la completezza delle annotazioni dei gruppi.

La docente propone ai ragazzi la definizione di *artrite* e successivamente quella di *merlo*.

In forma plenaria si fanno emergere le caratteristiche comuni di questi due testi (scopo, linguaggio tecnico, supporto di immagini, stile, ...). Si arriva così a delineare una definizione di testo espositivo.

Capitolo 12

Affrontiamo la lettura come occasione per praticare l'elaborazione di ragionamenti. Ecco alcune delle domande che emergono: *La bambina forse è sospesa tra cielo e terra? Skellig è sospeso tra cielo e terra? Le scapole sono le predisposizioni per le ali? Il dolore è causato dalle ali?*

La domanda: «A cosa servono le scapole?» ci offre la possibilità di confrontare la leggenda proposta da Almond dedicata alle scapole (riprendendo le pre-conoscenze di mitologia, genere testuale generalmente trattato all'inizio del

primo biennio delle scuole medie) con il testo espositivo tratto da un manuale di fisioterapia o di anatomia.

Capitolo 13

Mina rivela un suo segreto a Michael proprio quando lui fatica a tenere per sé il proprio.

In questa dinamica emergono dei giochi di forza. Chi è più emotivamente forte? Si affronta questo tema in una breve discussione in plenaria in cui, solitamente abbastanza spontaneamente, emerge il concetto di fiducia. A questo punto, per aggiungere uno stimolo di approfondimento, la docente propone l'ascolto della canzone di Jovanotti *Mi fido di te*. Gli alunni ricevono anche il testo da seguire. Il brano riesce a far emergere in modo molto evidente quanto il concetto di fiducia sia legato a quello di rischio. La discussione che segue l'ascolto porta quindi a far ragionare su questo aspetto. Viene proposto come ulteriore stimolo la definizione di fiducia tratta dal dizionario (richiamando il concetto di testo espositivo). Si chiede quindi la redazione di una breve riflessione personale su questo tema.

Capitolo 14

Almond propone un parallelismo tra l'uomo nel garage e il merlo che veglia sul tetto: entrambi mangiano insetti e sono neri (lui vestito di nero, il merlo con le piume nere). Oralmente si chiede di far emergere questi aspetti ricercandoli nel testo.

Capitolo 15

Dopo la lettura del capitolo viene proposto un breve approfondimento sul poeta inglese William Blake tramite una spiegazione frontale che viene seguita dagli alunni con il compito di prendere appunti grazie a uno schema a punti proiettato alla lavagna in cui si presentano i temi principali affrontati durante l'approfondimento.

Un'alternativa potrebbe anche essere quella di un breve excursus su cosa siano le citazioni e a quali funzioni assolvano. Queste, infatti, si prestano a diverse opportunità didattiche: ad esempio, una redazione individuale a partire

da alcune citazioni, oppure la discussione aperta a commento delle citazioni preferite anche tratte da brani musicali.

Capitolo 16

Il capitolo viene affrontato seguendo l'approccio "Tell me" (Chambers, 2015).

Michael e l'uomo nel garage hanno una conversazione più lunga. Michael gli chiede se potrà portare Mina nel garage. Nascono delle domande aperte: *L'uomo nel garage è un angelo? È un morto e ora è uno spirito? È un merlo? Vive in cielo e anche in terra? Ha due vite in contemporanea? Aveva a che fare con il vecchio proprietario della casa, Ernie?*

Le domande che tormentano Michael lo accomunano al lettore.

Capitolo 17

Il lavoro sul capitolo si divide in due momenti distinti.

In un primo momento, si chiede al gruppo dedicato ai riferimenti relativi agli uccelli di fare il punto della situazione (in queste pagine, infatti, si enfatizza ancor più il parallelismo tra Skellig e i volatili).

Il capitolo offre delle riflessioni interessanti rispetto alla confusione che persiste nella testa di Michael e in quella del lettore: si tratta di sogno o di realtà? Il tema del sogno rientra anche nei discorsi di Mina che dice di aver sognato Michael, ma i riferimenti a Skellig sono svariati.

Come riesce Almond a creare questo confine labile tra il reale e l'onirico?

Mina inoltre recita una poesia che ci porta a pensare che i versi parlino di lei. *Cosa hanno in comune la poesia e il sogno? Che ruolo ha Mina nella costruzione del romanzo?*

In un secondo momento si prova fisicamente a posizionare i personaggi in uno spazio simbolico. La sfida didattica sta nel riuscire a rendere concreta una riflessione astratta. Emerge infatti che Mina è una creatura fortemente in relazione con la Natura, Skellig invece sta rintanato nel buio del garage. L'elemento che unisce i due scenari è rappresentato da Michael.

Ci si pone l'obiettivo di portare gli alunni a riflettere sul modo di muoversi dei personaggi e sulla loro caratterizzazione che evolve nel corso della narrazione. Una modalità interessante è quella del disegno oppure quella di creare lo

spazio della narrazione con l'ausilio dei mattoncini Lego. L'allievo Y., ad esempio, ha scelto di ricorrere a degli insiemi:

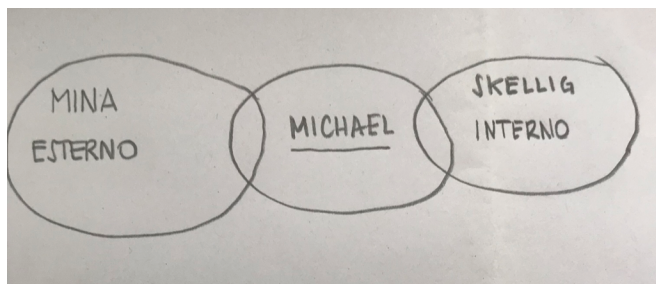


Figura 1. Le relazioni tra i personaggi secondo Y.

Capitolo 20

Siamo circa a metà del romanzo e Almond decide finalmente di far incontrare Skellig con Mina. L'analisi di questo incontro viene affrontata in modalità Jig saw, dove ogni singolo partecipante ha un ruolo essenziale nel comporre un quadro finale di conoscenza o comprensione.

Il capitolo viene letto individualmente e in seguito la classe viene suddivisa in gruppi da tre, ad ogni allievo viene assegnato un personaggio tra Michael, Mina e Skellig. Ogni alunno studia le reazioni del proprio personaggio. In seguito, tutti i ragazzi specializzati su un determinato personaggio si riuniscono e così pure gli altri. Viene chiesto a ogni gruppo di prepararsi a esporre oralmente i risultati del lavoro di analisi; l'esposizione avverrà in gruppi misti di tre persone.

Capitolo 22

Dopo la lettura, chiedo un riassunto orale del capitolo e annoto alla lavagna i fatti principali e le relative reazioni di ogni personaggio. È fondamentale insistere sul riferimento preciso del testo. Questa strategia ha lo scopo di far emergere che molti elementi sono stati dedotti, ma non vengono esplicitati da Almond. Gli alunni sono così portati a capire quanto sia importante accompagnare il lettore evocando senza descrivere nel dettaglio.

Il lavoro prosegue con l'analisi del ritmo della narrazione. Ogni alunno riceve una porzione del capitolo che deve essere riscritto trasformando la paratassi in

ipotassi. La lettura corale della nuova versione del capitolo fa emergere quanto la sintassi giochi un ruolo fondamentale nel ritmo della narrazione.

Capitolo 24

A ogni gruppo di attenzione viene chiesto di fare il punto sulla propria indagine.

Fino a questo punto del romanzo, la narrazione si sviluppa sul confine tra realtà e fantasia. Per dare avvio alla riflessione relativa al genere di appartenenza di *Skellig*, viene proposta alla classe la definizione di romanzo fantastico, genere che solitamente gli alunni conoscono bene anche grazie alla sterminata produzione cinematografica. La domanda quindi che poi accompagna la lettura dei capitoli successivi è questa: "*Skellig* appartiene al genere fantastico?". Nasce inoltre l'interrogativo legato all'aspetto principale del romanzo: si tratta dell'esistenza di *Skellig* o delle reazioni dei personaggi alla sua esistenza? Queste osservazioni portano a un lento avvicinarsi anche alla definizione di romanzo di formazione.

Capitolo 29

In questo capitolo i due ragazzi litigano a causa dell'opinione o della paura del giudizio degli amici di Michael. Essendo questa una dinamica assai frequente in età adolescenziale, si chiede agli studenti di raccontare e commentare un episodio personale in cui l'opinione altrui ha condizionato il proprio comportamento, oppure un litigio con un amico. Considerata la natura molto personale della riflessione, questa viene redatta individualmente e non viene condivisa con i compagni di classe.

Capitolo 31

La lettura di questo capitolo rappresenta un momento chiave del romanzo in cui pare avvenga un rituale ed è come se i tre personaggi si fondessero perdendo la loro identità.

Mi sono molto interrogata sul modo di affrontare questa scena e su quali aspetti prediligere. La conclusione alla quale sono giunta è che la bellezza della prosa di Almond non necessitasse di molte parole. Mi sono quindi limitata a preparare una lettura che mettesse in risalto la sacralità del momento.

Come spesso accade, sono gli studenti a offrire degli spunti di lavoro grazie alle loro intuizioni; anche in questo caso una proposta è arrivata proprio da un'alunna che ha suggerito di leggere la scena accompagnata da un sottofondo musicale. È scaturita così una discussione su quale brano potesse essere adatto. Alcuni alunni si sono così cimentati nella lettura accompagnata dal brano da loro individuato.

Le argomentazioni portate hanno evidenziato una comprensione molto approfondita del passaggio.

Capitolo 34

Il focus che segue la lettura viene posto sulla citazione di William Blake: «Siamo circondati da angeli e spiriti. Dobbiamo solo aprire di più gli occhi e guardare un po' meglio». Dopo la lettura corale del capitolo, ho proposto in forma facoltativa una riflessione scritta personale ispirata dalla citazione.

Capitolo 35

A partire dalla descrizione dei disegni di Michael, si cerca di far emergere i parallelismi tra Skellig e la bambina, sottolineando la successione della realizzazione dei disegni.

La sorellina di Michael dovrà essere operata al cuore. A questo punto, possono venir proposti degli stimoli di riflessione diversi: un testo espositivo sulla valenza simbolica del cuore, un testo poetico, delle illustrazioni, un testo storico.

Dopo lo studio dei vari documenti da parte dei gruppi e la condivisione in plenaria di quanto appreso, l'insegnante potrebbe portare la classe a riflettere sulla completezza che la pluralità di fonti ha portato. In questa occasione, si presenta l'opportunità di accennare alle basi dell'*information literacy*.

Capitolo 38

La lettura del capitolo viene anticipata da quella del mito di Persefone così da creare in modo spontaneo dei collegamenti con la vicenda narrata da Almond, che cita svariare volte proprio questo mito. Viene quindi rafforzato un prerequisito necessario per affrontare la valenza del mito nella trama di *Skellig*.

A Michael si ferma il cuore. Alla luce di quanto affrontato rispetto al valore simbolico del cuore, l'interpretazione del testo assume una profondità maggiore.

Capitolo 41

Prima di affrontare la lettura del capitolo, il gruppo dedicato al sogno presenterà i propri risultati. Fondamentale è ora l'intreccio di sogno e realtà. La mamma di Michael crede di aver sognato, ma Michael e noi lettori sappiamo che non è così. Dopo la lettura, ogni gruppo riceve delle domande guida da discutere all'interno del gruppo: *cosa sconfigge la paura? Viene riproposto il rituale. Perché l'uomo ha bisogno di rituali? L'amore può guarire?*

Skellig sembra avere dei poteri magici: la mamma è invasa da una strana serenità, la bambina sta meglio. Quale potere ha?

Si cominciano così a tirare le fila del significato del romanzo: cosa simboleggia Skellig?

Capitolo 42

Ultimo incontro con Skellig e l'addio. Per affrontare la lettura di questo passaggio chiave, la classe si dispone in cerchio. A seguire, la discussione avviene con l'approccio "Tell me".

Alla fine della discussione, individualmente gli alunni sono invitati a redigere un breve testo che riporti le osservazioni emerse e le varie interpretazioni. Ecco un esempio di R:

Abbiamo notato che per la prima volta in tutto il romanzo Skellig sorride e chiama per nome gli altri personaggi. Anche in questa occasione non è chiaro: dice che se ne andrà via e indica il cielo, ma non capiamo se parla di morte. Finalmente gli viene esplicitamente chiesto cos'è. Lui dice che è un animale, un uccello, un angelo: qualcosa così. Quindi anche in questo caso abbiamo delle ipotesi, ma nessuna certezza. Skellig conferma di essere stato in ospedale dalla bambina. Ci stupisce tanto che dica che è stato lui a ricevere forza da lei e non il contrario. Ad alcuni di noi viene in mente quando si dice che ha più forza colui che soffre di colui che lo assiste. I tre si salutano sapendo che si tratta di un addio. Il rituale è lo stesso del capitolo 31 (ali trasparenti, battito all'unisono, un respiro solo).

Interessante, inoltre, lo schema abbozzato da B. (**Figura 2**), componente del gruppo che si focalizzava sul ruolo della bambina, rispetto al parallelismo con Skellig.

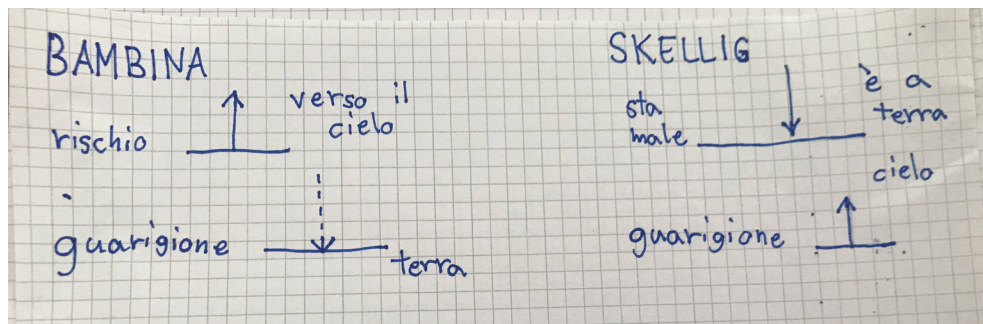


Figura 2. Schema di B. sul parallelismo tra la bambina e Skellig.

Cap 43-44

A gruppi tematici si riflette sulla ricostruzione dell'equilibrio nella vita di Michael. A un gruppo viene assegnato la riflessione legata alla scuola e ai rapporti che intercorrono in questo ambito, a un altro ciò che avviene nel contesto familiare, mentre all'ultimo ciò che rappresenta la soffitta che i due amici si apprestano a visitare per l'ultima volta.

La condivisione finale, redatta in plenaria sotto forma di sintesi, mira a evidenziare la risoluzione di tanti conflitti che avevano appesantito la vita di Michael.

Cap 45-46

La demolizione del garage, luogo nel quale tutto ha preso avvio, rappresenta l'addio anche simbolico a Skellig.

Vengono presentate alla classe delle immagini accomunate dal concetto di fine (tramonti, una corda che sta per rompersi, un arcobaleno, un treno che si perde all'orizzonte, la copertina di un albo illustrato ecc.)⁴. Viene richiesto agli

4 Albi illustrati che potrebbero fungere anche da facilitatore potrebbero essere: Alemagna (2019), De Fom-belle (2021), Liao (2018), Tan (2017).

alunni di scegliere quale tra le proposte lo ha colpito di più. Sulla base della scelta, si creano così dei gruppi di approfondimento. Al termine di questa fase, ognuno individualmente scriverà i propri pensieri in una poesia a ricalco sulla base di quella proposta dalla docente ([Allegato 3](#)). Volutamente non è previsto un momento di restituzione (come viene esplicitato anche in classe con gli studenti) perché si ritiene che la tematica legata al concetto di fine sia alquanto delicata. Una possibile alternativa alla riflessione personale dedicata a chi, per svariate ragioni, non si sentisse pronto alla redazione di una poesia, potrebbe essere il confronto tra il romanzo e l'albo illustrato di Segré & Domeniconi (2021).

La riflessione finale è svolta in plenaria e ha la funzione di tirare le somme di un lavoro tanto complesso. Propongo un estratto dagli appunti di A.:

I filoni narrativi che abbiamo evidenziato sono tre e si intrecciano durante tutto il romanzo: l'amicizia tra Michael, Mina e Skellig; il coraggio di affrontare ciò che non si conosce (il diverso, la malattia); il mistero. L'argomento del testo si legge ed è rappresentato dalla trama, i filoni narrativi vanno interpretati, ma il messaggio del romanzo va dedotto grazie ad analisi e riflessione. Noi pensiamo che l'autore con questa storia ci abbia voluto dire che anche nella realtà possiamo trovare briciole e barlumi di cielo, ma a volte dobbiamo avere il coraggio di lasciare andare ciò ha esaurito la sua funzione nella nostra vita.

2.2 Parte di realizzazione

Fin da subito, in fase di progettazione, mi sono resa conto che se avessi realizzato tutte le attività ideate, la lettura del romanzo si sarebbe protratta a dismisura e avrei perso lungo il percorso la bellezza del libro. Ho deciso quindi di fare delle scelte ad hoc sui bisogni della classe. Invito quindi il lettore a scegliere à la carte le attività e a comporre così il proprio itinerario adattandolo alla classe nella quale intende proporlo. La maggior parte degli spunti, inoltre, può essere proposta in classe indipendentemente dagli altri.

Nell'[Allegato 4](#) propongo l'itinerario effettivamente svolto nella mia sperimentazione indicando la competenza focus attivata, la modalità di lavoro e le tempistiche. Non viene menzionato esplicitamente l'ambito di competenza dell'ascolto in quanto questo è trasversale a tutto il percorso.

La valutazione delle competenze degli alunni è stata svolta in itinere e in modo perlopiù formativo.

2.3 Una mattinata al LAD

Per valorizzare un lavoro serio di analisi e riflessioni, ho pensato che trascorrere una mattinata al Laboratorio di artigianato digitale di Mendrisio (LAD) potesse rappresentare un'esperienza significativa conclusiva in cui lavorare praticamente creando dei manufatti che potessero rappresentare i simboli del romanzo. Il titolo scelto dagli studenti attribuito all'attività è stato "Tra cielo e terra".

La proposta didattica è stata introdotta ricordando il regalo che Skellig lascia ai tre personaggi principali; infatti, a ognuno regala una piuma e questo sarà l'unico segno tangibile dell'incontro tra i tre protagonisti del romanzo. Avendo svolto un'analisi approfondita sul significato simbolico di questo incontro, i ragazzi hanno riflettuto sul fatto che, in realtà, la strana creatura lascia un'eredità molto più profonda. Partendo da questo, è stato chiesto a ogni allievo di scegliere un personaggio del romanzo, attribuirgli un colore, disegnare al computer la sagoma della piuma e tagliarla, tramite un dispositivo laser a disposizione del LAD. Le piume venivano realizzate in pannolenci.

In seguito, la riflessione si è spostata su ciò che Skellig ha realmente regalato ai personaggi in questione. Si sono creati così gruppi che hanno individuato una parola chiave da vergare su un tassello di legno, il quale è stato riutilizzato come una sorta di peso per la piuma in pannolenci. Oltre alla parola, doveva essere definita anche la forma del tassello e il font per la parola. Ogni gruppo ha poi esposto le proprie scelte a tutti i compagni.

L'attività, che ha occupato una mattinata, si è conclusa simbolicamente con il volo delle piume nel tubo del vento.



Figura 3. Alcune fasi del lavoro e gli elaborati finali dei ragazzi.

3. Riflessioni critiche

La domanda che ha cercato risposta fino alla conclusione del romanzo è legata al genere d'appartenenza di *Skellig*. I miei alunni non sono riusciti a fornire una risposta univoca; alcuni ragazzi hanno sostenuto che la presenza di questo essere alato fosse un elemento sufficiente per definire il romanzo come fantastico, altri invece hanno sostenuto che *Skellig* rappresentava una metafora del divino e che i due ragazzi riuscissero a vedere ciò che comunque esiste. Altri ancora hanno messo in evidenza quanto sia cambiato Michael grazie alle vicende le-

gate a Skellig e alla malattia della sorella. La conclusione è stata lasciata alle parole dell'autore (Almond, 2022):

I think the books are realistic. When people try to describe them as fantasy I say: They're not. They're not fantasy. Because they're all set in a very real world that I could take you and show you where each of these stories take place.

Il percorso didattico effettivamente sperimentato è risultato senza dubbio lungo e articolato; tuttavia, ha permesso di consolidare le competenze degli alunni negli ambiti della scrittura e dell'oralità.

Per quanto riguarda la scrittura, è vincente la scelta di partire da un testo modello, di indubbia qualità letteraria, per poi elaborare un proprio scritto. Inoltre, la riflessione personale, affinata e arricchita dopo aver discusso con i compagni, porta l'alunno ad affrontare le prime fasi del processo di scrittura con le idee già abbastanza chiare.

Prendendo in considerazione la competenza dell'oralità, le proposte hanno portato una maggiore consapevolezza degli allievi sulla qualità dell'esposizione. È stato soprattutto interessante il meccanismo di autoregolazione all'interno dei gruppi, sia per quanto concerne la qualità dell'esposizione orale sia per l'assegnazione del ruolo di portavoce. Si è potuto osservare quanto gli alunni abbiano acquisito in termini di spontaneità e prossemica. Il gruppo, inoltre, ha trovato il modo di assegnare a tutti un ruolo in una sorta di differenziazione interna. Solamente in alcuni casi sono dovuta intervenire per affiancare alcuni alunni in difficoltà soprattutto per quanto riguarda la stesura degli elaborati scritti.

Infine, anche gli studenti meno competenti nella lettura hanno affermato di aver capito e apprezzato il romanzo e le attività conclusive lo hanno dimostrato.

Lo studio di caso mi permette di affermare che partire dalla lettura di un romanzo, far sì che questa sia un fil rouge che introduce o riprende svariati argomenti, permette di affrontarli in modo omogeneo e senza perpetuare la visione che i diversi ambiti della disciplina siano da considerare come compartimenti stagni. Soprattutto l'approfondimento svolto in gruppo offre all'alunno un confronto tra pari che rende più vivo e vero il messaggio letterario.

Per abbozzare una conclusione dello studio di caso, posso solo ipotizzare cosa abbia rappresentato Skellig per i ragazzi che hanno lavorato in questo percorso. Sicuramente ho potuto osservare degli studenti che hanno mobilitato svariate risorse sia cognitive che emotive, ma anche relazionali e comunicative.

Skellig se ne va (muore?), ma chi lo ha incontrato non sarà più lo stesso. La sfida dell'insegnante in questo caso è stata quella di aiutare i ragazzi a leggere un testo letterario e grazie alla lente fornita dall'opera di un grande autore, osservare la realtà che li circonda con una attenzione particolare anche verso ciò che non si vede o non si capisce fino in fondo. I ragazzi hanno potuto fare esperienza di quanto la letteratura parli di noi e, in questo caso, in molti hanno accolto l'invito di Almond ad alzare lo sguardo verso il cielo e nella consapevolezza che nella vita si sarà confrontati con qualcuno o qualcosa che se ne va lasciandoci cambiati, forse migliori. Solo così, ci si augura, si potrà accogliere la vera gioia, la vera Joy (non a caso il nome scelto per la sorellina del protagonista).

Bibliografia

Alemagna, B. (2019). *Le cose che passano*. Milano: Topipittori.

Almond, D. (2000). *Skellig*. Milano: Mondadori.

Almond, D. (2022). Discorso di ringraziamento per il Premio Nonino conferitogli il 7 maggio 2022. <http://januarmagazine.com/profiles/almond.html>

Armellini, G. (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnare*. Trezzano: Unicopli.

Atwell, N., Atwell, A., & Merkel, A. (2017). *La zone lecture: Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques*. Parigi: D'eux.

Biagi, M. (2017). *Non lo stiamo sognando insieme? Skellig ai confini del realismo*. <https://libricalzelunghe.it/2017/05/26/skellig-ai-confini-del-realismo/>

Caon, F., Brichese A., Rutka S., & Spaliviero C. (2021). *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo*. Trento: Erikson.

- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo*. Modena: Equilibri.
- Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito*. Modena: Equilibri.
- De Fombelle, T. (2021). *L'ultimo giorno d'estate*. Milano: Terre di mezzo.
- Dreyer, E., & Harder, K. (2009). *99 idee per lavorare in gruppo*. Trento: Erikson.
- Giusti, S., & Tonelli, N. (2021). Comunità di pratiche letterarie. *Quaderni della ricerca*. Torino: Loscher.
- Johnoson, D. W., Johnoson, R. T., & Holubec, J. (1994). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Liao, J. (2018). *Tutto il mio mondo sei tu*. Monselice: Camelozampa.
- Santrock, J. W. (2021). *Psicologia dell'educazione*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Segre, C., & Domeniconi, P. (2021). *L'albero, la nuvola e la bambina*. Monselice: Camelozampa.
- Serafini, F. (2004). *Lessons in Comprehension: explicit Instruction in the Reading Workshop*. London: Heinemann.
- Serravallo, J. (2015). *The reading strategies book*. London: Heinemann.
- Tan, S. (2017). *La cosa smarrita*, Latina: Tunuè.