

# Tra letteratura e mondo reale: una proposta didattica alternativa nel sistema educativo IB

Between literature and reality: an alternative teaching experience in the IB education system

Maria Veronica Romeo

International School Palermo

✉ [romeo.mariaveronica@gonzagapalermo.it](mailto:romeo.mariaveronica@gonzagapalermo.it)

**Riassunto** / Lo studio intende presentare due unità di lavoro sperimentate in classe all'interno del programma di studio IB di lingua e letteratura italiana (Middle Years Programme). Il curriculum è articolato in modo da sviluppare le competenze trasversali degli studenti e da stimolare le connessioni letteratura-mondo, attraverso l'esplorazione dei cosiddetti *global issues*. Con questa espressione ci si riferisce a delle questioni globali che abbiano carattere transnazionale, che siano riscontrabili sia in letteratura sia in testi non letterari, ma soprattutto nella vita concreta di tutti i giorni.

La prospettiva didattica è quella ribaltata, in cui sono lo studente e il proprio vissuto a essere posti al centro, mentre al docente è assegnato il ruolo di guida e facilitatore. Quindi, lo studio dei testi è strutturato in modo tale da prevedere attività che coinvolgano attivamente la classe nel processo di apprendimento. Attraverso metodologie didattiche quali *cooperative learning*, attività di coppia volte alla negoziazione di significati, elaborazione di ipotesi individuali, discussioni in *plenum*, lo studente "agisce" in maniera indipendente, esplorando il testo, ricollegandolo alle proprie esperienze e confrontandosi con i compagni e con la docente.

Un tale metodo di studio favorisce la crescita umana e formativa dello studente.

**Parole chiave:** letteratura italiana; approccio induttivo; sistema educativo *International Baccalaureate*; intertestualità.

© 2024 Maria Veronica Romeo. 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](#) e dal Servizio risorse didattiche e scientifiche, eventi e comunicazione della [SUPSI-DFA/ASP](#) in collaborazione con l'[Alta scuola pedagogica dei Grigioni](#). L'articolo è distribuito sotto i termini della [Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale \(CC BY-NC-ND 4.0\)](#).

**Abstract** / This study aims to describe two units of work tested in classroom within the IB Italian language and literature study programme (Middle Years Programme). This curriculum is designed to develop students' soft skills and stimulate "literature-real world" connections through the exploration of the so-called *global issues*. This expression refers to global issues that have a transnational dimension, which can be found both in literature and in non-literary texts, and above all in everyday life. The didactic perspective is flipped, in which the student and his or her own experience are placed at the center, while the teacher assumes the role of guide and facilitator. Consequently, the study of texts is structured in such a way as to include activities that actively involve the class in the learning process. Through didactic strategies such as cooperative learning, pairwise activities aimed at negotiating meanings, elaboration of individual hypotheses, plenary discussions, the student "acts" independently by exploring the text, reconnecting it to his or her own experiences, in dialogue with peers and the teacher. Such an approach fosters students' personal and formative growth.

**Keywords:** Italian literature; inductive method; International Baccalaureate educational system; intertextuality.

## **1. Presupposti didattici e linee guida per l'insegnamento della lingua e della letteratura italiana in una scuola IB (Middle Years Programme)**

Il presente contributo intende presentare due unità di lavoro realizzate dalla docente e svolte con successo all'interno del corso di lingua e letteratura italiana presso l'International School (*International Baccalaureate*) di Palermo. In questa parte introduttiva verrà presentato il contesto didattico in cui le attività sono state svolte.

Le unità sono state proposte a una classe del ciclo scolastico Middle Years Programme<sup>1</sup> (che corrisponderebbe alla seconda classe di un liceo italiano); in totale la classe era composta da otto studenti (cinque ragazze e tre ragazzi). La

---

1 "The MYP is a challenging framework that encourages students to make practical connections between their studies and the real world. The MYP is a five-year programme, which can be implemented in a partnership between schools, or in several abbreviated (two, three or four year) formats. Students who complete the MYP are well-prepared to undertake the IB Diploma Programme (DP) or Career-related Programme (CP)" (International Baccalaureate Organization, 2015).

composizione della classe era eterogenea per *background* linguistico, scolastico e culturale, infatti tutte le studentesse e tutti gli studenti avevano studiato in scuole internazionali, ma alcuni di loro erano arrivati o rientrati in Italia da pochi mesi, dopo lunghi periodi di permanenza all'estero, dove si era svolta la formazione scolastica precedente. Le competenze linguistiche rispetto all'italiano possedute al momento delle attività proposte erano varie (dal livello B1-B2 al livello C2). Alcuni di loro si trovavano in situazione di bilinguismo (italiano/inglese), perché italiani scolarizzati presso delle scuole internazionali presenti nel territorio nazionale; per gli altri invece l'italiano era lingua seconda e le lingue d'origine erano inglese, tedesco e spagnolo.

La maggior parte degli studenti aveva frequentato scuole internazionali all'estero e dunque non aveva mai avuto esperienze di studio pregresse di letteratura italiana. Operando in un simile contesto classe, si comprenderà quanto sia stato complesso adattare la didattica della letteratura, rendendo la materia accessibile a tutti i componenti della classe e al contempo tentando di offrire un'altra prospettiva di osservazione a quei pochi che conoscevano già i contenuti.

Prima di entrare nel merito della progettazione e della strutturazione delle due unità di lavoro, è utile esplicitare alcuni punti cardine del curriculum IB per lo studio della lingua e della letteratura. Anzitutto, bisogna premettere che l'approccio metodologico adottato dal programma IB si discosta nettamente da quello prevalentemente nozionistico. Infatti le lezioni sono basate sulla centralità dell'alunno e dei suoi bisogni, mentre il ruolo del docente è quello di tutor/facilitatore o guida, il cui compito consiste nello stimolare la curiosità degli studenti e nel proporre delle attività volte a sollecitare l'interiorizzazione dei contenuti e la formazione critica di allieve e allievi. In quest'ottica, il discente e la propria interiorità vengono posti al centro dell'intero processo didattico-formativo e lo studente viene quindi coinvolto in maniera propositiva ed efficace nello studio della materia.

Compito del docente, partendo dallo studio della letteratura, è quello di fornire a studentesse e studenti degli strumenti adeguati attraverso i quali poter sviluppare un metodo di apprendimento sistematico che faciliterà loro la capacità di stabilire collegamenti interdisciplinari, riuscendo così anche a interpretare al meglio la realtà in cui vivono.

I criteri operativi alla base dell'elaborazione di unità didattiche letterarie possono essere definiti sinteticamente come segue:

Centralità dei testi rispetto ai quadri storici e alle metodologie di analisi;  
centralità del lettore/studente, con la sua cultura, i suoi bisogni, il suo immaginario;  
insegnamento letterario come insieme di operazioni da compiere sui testi insieme agli studenti.

(Colombo, 1998, p. 5)

Inoltre, uno degli obiettivi del corso è quello di potenziare le abilità linguistiche degli studenti, considerando le dinamiche socio-linguistiche ed esplorando i contesti di uso della lingua e delle sue varietà (diatopiche, diafasiche, diacroniche, diamesiche, diastratiche). Uno dei traguardi principali di una didattica simile è anche quello di incoraggiare modalità autonome di analisi e di riflessione.

## **2. Indicazioni didattiche per l'elaborazione del syllabo: interconnessione letteratura-mondo (*global issues*) e criteri di progettazione delle unità**

A differenza del syllabo adottato nelle scuole italiane, il syllabo del programma di lingua e letteratura italiana IB (ossia la scelta e la progressione dei contenuti) non segue criteri cronologici, ma viene definito di volta in volta dal docente, tenendo conto di sette concetti fondamentali (identità, cultura, creatività, comunicazione, prospettiva, trasformazione, rappresentazione) e dei cosiddetti *global issues*.

Per *global issue*, o questione globale, come si è già anticipato, si intende una tematica che rivesta importanza su larga scala, che abbia valore transnazionale e che possa essere riscontrabile nella vita quotidiana. Elenchiamo di seguito alcune tematiche generali, dalle quali è possibile individuare più nello specifico dei *global issues*:

- Identità e relazioni.
- Orientamento nello spazio e nel tempo.
- Espressione personale e culturale.
- Innovazione scientifica e tecnica.

- Globalizzazione e sostenibilità.
- Equità e sviluppo.

Naturalmente, per ognuna delle macro categorie elencate sopra è possibile ramificare dei sottogruppi tematici di riferimento. Nel processo di elaborazione del sillabo IB il concetto di *global issue* riveste fondamentale importanza, poiché è indice della correlazione esistente tra i temi affrontati in letteratura e la realtà.

In effetti, essere in grado di stabilire delle connessioni tra ciò che viene studiato in letteratura e la dimensione concreta non solo permette agli apprendenti di essere maggiormente coinvolti nello studio del testo, ma anche di riconsiderare la materia letteraria come vicina al lettore, riconoscendo un valore concreto che travalica la semplice rilevanza di un testo in campo critico-letterario.

Come si avrà modo di approfondire in seguito, l'approccio allo studio dei testi (siano essi in prosa, in poesia o teatro) è di tipo analitico, intendendo con ciò un'analisi particolarmente approfondita delle cosiddette *authorial choices*, le scelte stilistiche e lessicali adottate da autori e autrici.

Fatte le dovute premesse che consentono di orientarsi meglio all'interno dell'orientamento teorico adottato dal sistema educativo IB, è possibile passare alla presentazione dell'applicazione di esse nella pratica didattica attuata in classe.

Le due unità di lavoro che presenteremo sono incentrate rispettivamente sulla didattizzazione del sonetto trecentesco *Tanto gentile e tanto onesta pare* tratto dalla *Vita Nova* (1294) di Dante Alighieri e di un brano tratto dal primo capitolo del romanzo di Luigi Pirandello, *Uno, nessuno e centomila* (1926). La scelta di proporre alla classe un'unità basata sul sonetto tratto dalla *Vita Nova* è dipesa *in primis* dall'indiscusso valore rivestito dalla produzione stilnovistica dantesca nel panorama letterario italiano, mentre il romanzo di Pirandello costituisce una fonte di grande innovazione in campo narrativo e, in maniera trasversale, contiene una riflessione profonda in senso filosofico-esistenziale.

Tra l'altro, entrambi i testi affrontano temi transnazionali, quotidiani e globali, quali la concezione della donna e dell'amore (in Dante), la scissione identitaria e la crisi esistenziale (in Pirandello): si tratta di argomenti universalmen-

te rilevanti per l'essere umano in generale, ma in special modo significativi per alunne e alunni in età adolescenziale, dato il momento di transizione in cui si trovano.

Lo schema di progettazione delle lezioni segue e sviluppa il modello operativo didattico tripartito, includendo le tre fasi seguenti: fase di globalità, la fase di analisi e la fase di sintesi. Le due unità si articolano quindi nei seguenti momenti: 1. fase motivazionale-*input* (precedente il contatto diretto con il testo), 2. incontro guidato con il testo (analisi testuale e parafrasi nel caso del sonetto), 3. rielaborazione del testo (interiorizzazione), 4. riflessione e collegamenti intertestuali rispetto ai *global issues* presenti nei testi (attualizzazione dei temi).

Per entrambe le unità di lavoro la fase motivazionale si è articolata attraverso la presentazione, l'osservazione e l'analisi di un *input* visivo (dipinto e xilografia), a cui è seguita una discussione a grande gruppo.

Nella seconda fase invece si è proposta la lettura dei testi letterari e successivamente si è costruita insieme l'analisi; si è trattato di un momento di confronto tra gli studenti e il testo (privo di parafrasi per il sonetto e di strumenti di analisi in generale, se non domande guida fornite dall'insegnante), con l'intento di analizzare le caratteristiche testuali e di approfondirne i temi.

La terza fase del percorso di esplorazione si è conclusa con l'analisi guidata e mediata dall'insegnante. Le ultime fasi di ogni unità riguardavano invece la rielaborazione dei contenuti individuati nel testo letterario e la connessione con altri tipi testuali non letterari.

Le metodologie didattiche adottate sono state per lo più quelle di tipo attivo e partecipativo di lavoro a coppie e di *cooperative learning*. Tali modalità di apprendimento si sono rivelate particolarmente utili, soprattutto in un contesto eterogeneo come quello della classe descritto nell'introduzione: infatti hanno facilitato lo scambio di idee, la condivisione di esperienze diverse e la negoziazione di possibili soluzioni.

### **3. Percorso didattico basato sul sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare***

#### **3.1 Prima fase: *input* motivazionale**

Il primo percorso didattico è stato elaborato a partire dal componimento poe-

tico *Tanto gentile e tanto onesta pare*. Il sonetto dantesco, oltre che dal suo indiscusso valore tematico-letterario, è caratterizzato da una certa specificità lessicale, come ci ricorda il celebre studio di Gianfranco Contini che riprenderemo più avanti. Diversi vocaboli in esso presente all'interno della poetica stilnovistica assumevano significati peculiari, che divergono in qualche misura da quelli odierni; si pensi ad esempio agli aggettivi *onesta*, *gentile*, alla parola *donna*, ai verbi *salutare* e *mirare*. Su questo aspetto lessicale ritorneremo in seguito, ponendolo in primo piano nel momento in cui l'allievo incontrerà il testo per la prima volta.

In questa sede è doveroso intanto fare una premessa di ordine generale relativa al riscontro positivo che può avere la modalità di strutturazione di un'unità didattica. Come dimostrato da diversi studi in campo didattico, la *conditio sine qua non* di qualsiasi tipo di apprendimento è la motivazione, la quale è strettamente correlata a fattori psicologici relativi all'allievo e al suo coinvolgimento emotivo. Ne consegue che, come ricorda Fabio Caon (n.d.),

Ogni studente ripone nella scuola, nella singola disciplina, motivazioni proprie che attivano emozioni (stati di tranquillità o di ansia, rapporto positivo o negativo con il docente e con la disciplina, affinità con gli interessi personali ecc.) e processi cognitivi differenti che, di conseguenza, influenzano l'apprendimento in generale (e quello linguistico nel particolare del nostro ambito di ricerca).

Si intenderà allora come la fase *input* (o fase motivazionale) costituisca la chiave di volta per stimolare l'interesse del discente e sia pertanto indispensabile per confrontare i temi letterari con le conoscenze pregresse dello studente. Molto spesso, per sollecitare gli studenti, nella fase iniziale motivazionale vengono proposti contenuti visivi (o audiovisivi), infatti la proiezione di un qualsiasi testo iconografico può suscitare un impatto emotivo rilevante nell'osservatore; quindi proporre degli *input* visivi alla classe durante questa fase può apportare diversi vantaggi, quali incoraggiare l'avvicinamento degli studenti al tema letterario proposto e di conseguenza accorciare le distanze rispetto al testo che verrà analizzato.

Nel nostro caso, per contestualizzare e introdurre il sonetto *Tanto gentile e tanto onesta pare* è stato scelto il dipinto *Dante incontra Beatrice al ponte Santa Trinità* del pittore inglese Henry Holliday (1883)<sup>2</sup>.

In seguito alla proiezione del dipinto, allieve e allievi sono stati invitati a osservare l'opera con attenzione (circa 5-6 minuti) e a considerare i diversi dettagli in esso presenti, quindi sono stati guidati a prendere appunti riguardo alle componenti del dipinto, come riportato qui di seguito:

- Stile del dipinto.
- Simbolismo cromatico.
- Dimensione vestemica (definire in contrasto con le altre figure).
- Dimensione prossemica ed espressione del volto (modo di incedere, sguardo).
- Relazione uomo-donna.

Dopo aver fatto emergere le sensazioni degli studenti rispetto al dipinto, si è avviato un confronto in *plenum*, ossia una discussione da cui sono emersi i temi centrali rappresentati nel quadro: la caratterizzazione della figura femminile nel Trecento, della relazione uomo-donna, dello sguardo, il *leitmotiv* del saluto.

Attraverso un'osservazione attenta e guidata, gli studenti hanno colto la specificità rappresentativa di Beatrice (l'ampio abito bianco in contrasto con l'abito rosso e aderente indossato dall'altra fanciulla), il suo sguardo diretto e distaccato, la differenza nell'incedere rispetto alle altre due figure femminili presenti, la posizione centrale di Beatrice nel dipinto, e l'indifferenza di Beatrice rispetto alla presenza di Dante, infine l'ambientazione (Firenze, il fiume Arno).

L'obiettivo di questo primo momento, in cui gli studenti hanno familiarizzato in modo indiretto con i temi che avrebbero ritrovato nel sonetto, consisteva nel favorire l'abbassamento del filtro affettivo, consentendo di raggiungere un clima rilassato in classe.

---

2 Il dipinto ritrae un episodio in cui Beatrice, vestita di bianco, indifferente e distaccata, incede e non sembra concedere il saluto a Dante. In questo dipinto, accanto a Beatrice, sono presenti altre due figure femminili, che si distinguono dalla donna angelo sia per l'aspetto sia per l'abbigliamento (colorato).

All'interno di questa dimensione didattica i processi di apprendimento quali l'interazione, lo scambio di opinioni e la formulazione di ipotesi vengono sollecitati ma si sviluppano in maniera spontanea, costituendo terreno fertile per passare alla fase successiva di confronto con il testo poetico.

### 3.2 Seconda e terza fase: lettura, interpretazione e approfondimento del testo poetico

Nella fase successiva gli studenti sono entrati in contatto diretto con il testo poetico, concentrandosi sulla lettura e sull'interpretazione del sonetto e prestando particolare attenzione al significato di alcune parole in esso presenti.

Gli obiettivi di questa attività erano due: da un lato stimolare le abilità interpretative degli studenti, dall'altro riflettere sulle modalità lessicali e stilistiche attraverso cui Dante conferisce forma poetica ai temi già individuati nell'attività precedente.

L'attività di lettura e di riflessione sul componimento si è svolta prevalentemente in coppie. Le coppie sono state stabilite dalla docente, in modo che fossero formate da un ragazzo/a italiana e da un compagno/a che non aveva mai studiato letteratura italiana. A ciascuna coppia di studenti è stato consegnato il sonetto (privo di parafrasi, con alcune parole evidenziate in corsivo: *gentile, onesta, donna, saluta, laudare, par, mostrare, mira*) e corredato da informazioni generiche sulla *Vita nova*. A ciascuna coppia di studenti è stato consegnato il testo con le seguenti domande-guida: *Leggi il sonetto e soffermati sulle parole evidenziate in neretto; quale significato hanno per te? Confrontati ora con il tuo compagno. Le vostre risposte sono simili?*

*Tanto gentile e tanto onesta pare...*

Tanto *gentile* e tanto *onesta* pare  
la *donna* mia, quand'ella altrui *saluta*,  
ch'ogne lingua devèn, tremando, muta,  
e li occhi no l'ardiscon di guardare.

Ella si va, sentendosi *laudare*,  
benignamente d'umiltà vestuta,

e *par* che sia una cosa venuta  
da cielo in terra a miracol *mostrare*.

Mostrasi sì piacente a chi la *mira*  
che dà per li occhi una dolcezza al core,  
che 'ntender no la può chi no la prova;

e *par* che de la sua labbia si mova  
un spirito soave pien d'amore,  
che va dicendo a l'anima: Sospira!

(Alighieri, 2001, p. 127-128)

Questa fase di riflessione metalinguistica ha permesso al discente di soffermarsi sulle singole parole e sui significati di cui esse sono portatrici e successivamente di scambiare le proprie considerazioni con il compagno.

L'attività è molto produttiva per prepararsi momento didattico successivo, in cui insieme alla docente si dovrà costruire la parafrasi del testo poetico, poiché costituisce il punto di partenza per avviare una riflessione sui cambiamenti che avvengono nella lingua e sull'influenza che la cultura di un determinato periodo esercita sulla lingua.

Come ricorda Gianfranco Contini a proposito della peculiarità lessicale del sonetto,

Passa per il tipo di componimento linguisticamente limpido, che non richiede spiegazioni, che potrebbe «essere stato scritto ieri»; e si può dire invece che non ci sia parola, almeno delle essenziali, che abbia mantenuto nella lingua moderna il valore dell'originale. Si pone dunque, anzitutto, un problema di esegesi letterale, anzi lessicale.

(Contini, 1970, p. 21)

Nella lirica di Dante le parole assumono connotazioni specifiche, rispecchiando la concezione stilnovistica dell'amore cortese e della donna angelo; per l'appunto, la questione della cosiddetta esegesi letterale o lessicale di cui parla definita da Contini ci offre la possibilità di porre le basi per un confron-

to comparativo lessicale diacronico, in modo che gli studenti acquisiscano maggiore consapevolezza in merito alle caratteristiche del testo (lessico, connotazioni semantico-lessicali). Sempre riguardo all'accezione che assumono alcuni aggettivi, sostantivi e verbi all'interno della lirica cortese, Contini afferma ancora che

Ben tre vocaboli del primo verso stanno in tutt'altra accezione da quella della lingua contemporanea. Gentile è "nobile", termine insomma tecnico del linguaggio cortese; onesta, naturalmente latinismo, è un suo sinonimo, nel senso però del decoro esterno; più importante, essenziale anzi, determinare che pare non vale già "sembra", e neppure soltanto "appare", ma "appare evidentemente, è o si manifesta nella sua evidenza... donna ha esclusivamente il suo significato primitivo di "signora (del cuore)".  
(*ibid.*, pp. 23-24)

Il percorso di esplorazione poetica si è articolato su diversi livelli, per questo gli studenti in seguito sono stati invitati ad avviare una riflessione semantico-lessicale, tramite cui rintracciare ed evidenziare tutte le parole relative ai campi semantici sensoriali (lingua, tremando, muta, occhi, guardare, mostrare, mira, labbia, sospira) e a discutere in coppia dell'efficacia letteraria di questi elementi rispetto ai temi dell'amore cortese.

Un altro aspetto rilevante da individuare è relativo alle modalità rappresentative della donna, quindi agli studenti è stato chiesto di individuare nel sonetto tutti i riferimenti alla donna, partendo dalle seguenti domande: *In che modo viene raffigurata la donna? Quali aspetti e virtù vengono messi in evidenza?*

Come si può notare, finora si è optato per un processo didattico totalmente induttivo, semplicemente "suggerito" dalla docente-guida. Questa modalità di lavoro risulta comunque imprescindibile in una didattica moderna, affinché gli studenti sperimentino autonomamente e in maniera condivisa il piacere dell'esplorazione, della riflessione e del confronto.

L'ultima fase prevede la lettura del sonetto da parte della docente, la parafrasi e l'analisi, costruendo insieme alla classe la parafrasi e riflettendo su alcune questioni strutturali (la docente dialoga con gli studenti, chiedendo loro di intervenire).

Ciò che viene proposto dalla docente è condiviso con la classe, pertanto le attività svolte in precedenza sulle risemantizzazione funzionale delle parole, sui motivi della donna angelo, sulla concezione stilnovistica dell'amore in senso divino e sull'immagine di Beatrice costituiscono delle premesse didattiche indispensabili.

La conclusione di questo *iter* didattico include una rielaborazione testuale, nella quale lo studente mette in connessione sé stesso, il proprio vissuto, le proprie emozioni con il testo studiato.

### 3.3 Attualizzazione testuale

Come già discusso, diversi vocaboli presenti in questo sonetto nel corso dei secoli hanno subito un processo di risemantizzazione. L'obiettivo di questa fase conclusiva è duplice: da un lato ridare peso e significato alle parole che vengono scelte, dall'altro "esercitare la gentilezza", ovvero rivolgersi a un'altra persona in maniera gentile.

Gli studenti sono invitati a piccoli gruppi (misti, formati da ragazzi e ragazze) a immedesimarsi in "Dante moderno" e a scrivere un pensiero dedicato a una ipotetica donna amata o ammirata, alla quale ci si rivolge, lodandone le virtù. La scelta di dedicare un "pensiero" a una donna, e non a un uomo, è dipesa semplicemente dall'intento di voler riprodurre il tema del sonetto, elaborando una lode a una donna in tempi moderni.

L'attività svolta in classe, che potremmo definire di rielaborazione o attualizzazione testuale, era libera ma vincolata all'utilizzo di alcuni termini presenti nel sonetto.

Si riporta un esempio di testo scritto da un gruppo di studenti:

La mia donna incede con grazia,  
è talmente bella che dona salute  
a coloro che la ammirano,  
rivolge altrove il suo viso angelico  
ma la sua sola presenza mi purifica.  
Tutti restano in silenzio al suo soave incedere  
Lei sempre candida e intangibile  
Alia, Helena, Rosanna (classe M5)

Gli elaborati degli studenti hanno costituito un importante spunto di riflessione sulla concezione della donna oggi, e sul ruolo che riveste nella società attuale.

#### **4. Percorso didattico basato sull'incipit del romanzo *Uno, nessuno e centomila* di Pirandello**

##### **4.1 Prima fase: *input* motivazionale**

Il secondo percorso didattico è stato elaborato a partire dal brano *incipit* tratto dal romanzo *Uno, nessuno e centomila* (1926) di Pirandello. In quest'opera vengono messi in primo piano i dissidi interiori e le fragilità del protagonista, estremamente attuali e che costituiscono una preziosa risorsa didattica per un corso di lingua e letteratura in una scuola IB, poiché rimandano al *global issue* "I disturbi psico-fisici dell'uomo e l'impatto sulle relazioni interpersonali".

Il romanzo presenta alcune particolarità narrative quali la strutturazione prevalentemente in forma di monologo, l'inattendibilità del narratore autodiegetico, soprattutto la complessità con cui il protagonista articola i propri pensieri contorti. A causa di queste caratteristiche il testo può risultare di non immediata comprensione; tuttavia, la narrazione si presta bene a un processo di immedesimazione (quindi coinvolgimento emotivo) da parte di un lettore adolescente con il protagonista.

Per quanto riguarda l'*iter* didattico proposto in classe, similmente all'unità di lavoro svolta sul testo poetico, la fase motivazionale prevedeva la presentazione di un *input* visivo: *Otto teste*, di M. C. Escher (1922)<sup>3</sup>.

L'opera di Escher, fondata sull'esperienza della percezione visiva multipla da parte dell'osservatore, è stata utilizzata per introdurre il tema del relativismo pirandelliano, in cui data l'assenza di certezze e di verità assolute, ciascun essere umano può assumere tante sfaccettature e identità, quante sono le percezioni che gli altri hanno di lui.

---

3 Si tratta di una xilografia (in bianco e nero) caratterizzata dall'ambiguità rappresentativa, basata sull'utilizzo delle leggi della percezione visiva in voga nei primi decenni del Novecento.

Durante questa parte motivazionale, ciascuno studente è stato invitato a osservare la riproduzione cartacea della xilografia, a focalizzarsi sulle diverse prospettive raffigurate, a notare le affinità e le divergenze tra le figure, a soffermarsi sulle proporzioni fisiche che definiscono le linee dei volti e le asimmetrie.

Per facilitare la discussione in *plenum*, sono state poste le seguenti domande:

*L'immagine al centro*: Che cosa noti per prima cosa, osservando la xilografia?

*Relativismo prospettico*: Secondo te, c'è un modo "univoco" di posizionare il foglio per leggere le figure in esso rappresentato?

*Interazione tra le figure*: Che relazione intercorre tra gli stessi volti raffigurati in modi diversi?

*Sensazioni*: Che sensazione suscita in te la xilografia?

La fase propedeutica è stata particolarmente apprezzata dagli studenti, che si sono mostrati partecipativi e propensi a una discussione sui temi riconducibili all'opera di Escher, e indirettamente alla narrativa di Pirandello.

Per concludere questa prima attività si è proceduto poi con l'analisi della copertina del libro dell'edizione che abbiamo adottato, nella quale viene riportato un dipinto (**Figura 1**); in seguito in coppia si sono sviluppate alcune considerazioni (*brainstorming* in coppia) sul titolo del romanzo:

*Correlazione copertina-titolo*: Osserva la copertina del romanzo e trova delle correlazioni con il titolo.

*Titolo*: A tuo avviso, di cosa potrebbe parlare il romanzo?

Successivamente al momento di osservazione e di riflessione, è sorto un dialogo spontaneo in classe, al quale ciascuno ha preso parte, esponendo le proprie idee e le proprie ipotesi riguardo alle figure rappresentate nel dipinto (**Figura 1**), quindi l'idea di maschera, la mimica attoriale dei personaggi, le smorfie, ecc., anche in relazione alla xilografia precedentemente analizzata.



**Figura 1.** Copertina del libro *Uno, nessuno e centomila*, edizione utilizzata in classe.

Dopo aver preso in considerazione la xilografia e il dipinto, si è passati alla loro correlazione al titolo e allo sviluppo di ipotesi rispetto al contenuto del romanzo; le idee degli studenti riguardo al probabile contenuto del romanzo erano già orientate verso l'effettiva tematica pirandelliana delle maschere e della scissione dell'io.

#### 4.2 Seconda e terza fase: formulazione di ipotesi, proposte di lettura e analisi del testo

L'incontro con l'opera è proseguito con un altro percorso visivo: agli studenti divisi in piccoli gruppi (*cooperative learning*) sono state consegnate quattro illustrazioni liberamente ispirate a quattro scene presenti nell'*incipit* del romanzo (**Figura 2**) che avrebbero letto nella seconda fase. Le scene sono state consegnate in ordine casuale e non erano numerate; a ciascun gruppo è stato chiesto di cercare di interpretare i disegni, poi posizzionarli nell'ordine cronologico in cui prefiguravano il susseguirsi delle azioni della narrazione e infine di fornire delle didascalie esplicative per ciascuna illustrazione.

Dopo aver concluso questa parte, ciascun gruppo ha esposto le proprie ipotesi (*storytelling* sulla base di ipotesi a partire da *input* visivi) al resto della classe, proponendo soluzioni diverse e interessanti.



**Figura 2.** Illustrazioni liberamente ispirate all'incipit di *Uno, nessuno e centomila*, Beatrice Alessandra Molino (2024).

A questo punto, per verificare le proprie ipotesi è stato fornito l'incipit di *Uno, nessuno e centomila*, in cui si vanno già delineando i temi dell'opera, quali la scissione identitaria, la crisi esistenziale, la destabilizzazione dell'individuo, il relativismo pirandelliano. In questa fase erano previsti due livelli di lettura, una individuale/intima e una seconda lettura ad alta voce da parte della docente.

La prima lettura, endofasica, ha permesso agli studenti di entrare nel vivo dell'opera, con la guida della docente sono stati affrontati e discussi i seguenti punti:

*Individuare il tipo di sequenza e la sua caratteristica:* tipo di sequenza e significato

*Delineare il tipo di narratore e il protagonista:* rappresentazione del protagonista

*Analizzare le modalità espressive:* quali scelte lessicali sono caratterizzanti per definire lo stato d'animo del protagonista

*Esplorare i temi e i motivi:* Quali sono i temi e i motivi che emergono?

## Di seguito riportiamo l'incipit:

Mia moglie e il mio naso. – Che fai? – mia moglie mi domandò, vedendomi insolitamente indugiare davanti allo specchio. – Niente, – le risposi, – mi guardo qua, dentro il naso, in questa narice. Premendo, avverto un certo dolorino. Mia moglie sorrise e disse: – Credevo ti guardassi da che parte ti pende. Mi voltai come un cane a cui qualcuno avesse pestato la coda: – Mi pende? A me? Il naso? E mia moglie, placidamente: – Ma sì, caro. Guàrdatelo bene: ti pende verso destra.

Avevo ventotto anni e sempre fin allora ritenuto il mio naso, se non proprio bello, almeno molto decente, come insieme tutte le altre parti della mia persona. Per cui m'era stato facile ammettere e sostenere quel che di solito ammettono e sostengono tutti coloro che non hanno avuto la sciagura di sortire un corpo deforme: che cioè sia da sciocchi invanire per le proprie fattezze.

La scoperta improvvisa e inattesa di quel difetto perciò mi stizzì come un immeritato castigo. Vide forse mia moglie molto più addentro di me in quella mia stizza e aggiunse subito che, se riposavo nella certezza d'essere in tutto senza mende, me ne levassi pure, perché, come il naso mi pendeva verso destra, così... – Che altro? Eh, altro! altro! Le mie sopracciglia parevano sugli occhi due accenti circonflessi, ^ ^, le mie orecchie erano attaccate male, una più sporgente dell'altra; e altri difetti... – Ancora? Eh sì, ancora: nelle mani, al dito mignolo; e nelle gambe (no, storte no!), la destra, un pochino più arcuata dell'altra: verso il ginocchio, un pochino. Dopo un attento esame dovetti riconoscere veri tutti questi difetti. E solo allora, scambiando certo per dolore e avvilito la meraviglia che ne provai subito dopo la stizza, mia moglie per consolarmi m'esortò a non affliggermene poi tanto, ché anche con essi, tutto sommato, rimanevo un bell'uomo.

Sfido a non irritarsi, ricevendo come generosa concessione ciò che come diritto ci è stato prima negato. Schizzai un velenosissimo «grazie» e, sicuro di non aver motivo né d'addolorarmi né d'avvilirmi, non diedi alcuna importanza a quei lievi difetti, ma una grandissima e straordinaria al fatto che tant'anni ero vissuto senza mai cambiar di naso, sempre con quello, e con quelle sopracciglia e quelle orecchie, quelle mani e quelle gambe; e dovevo aspettare di prender moglie per aver conto che li avevo difettosi. “Uh che meraviglia! E non si sa, le mogli? Fatte apposta per scoprire i difetti del marito.” Ecco, già – le mogli, non nego. Ma anch'io, se permettete, di quei tempi ero fatto per sprofondare, a ogni parola che mi fosse detta, o mosca che vedessi volare, in abissi di riflessioni e considerazioni che mi scavavano dentro e bucheravano giù per torto e su per traverso lo spirito, come una tana di talpa; senza che di fuori ne paresse nulla. “Si vede”, voi dite, “che avevate molto tempo da perdere.” No, ecco. Per l'animo in cui mi trovavo. Ma del resto sì, anche per l'ozio, non nego. Ricco, due

fidati amici, Sebastiano Quantorzo e Stefano Firpo, badavano ai miei affari dopo la morte di mio padre; il quale, per quanto ci si fosse adoperato con le buone e con le cattive, non era riuscito a farmi concludere mai nulla; tranne di prender moglie, questo sì, giovanissimo; forse con la speranza che almeno avessi presto un figliuolo che non mi somigliasse punto; e, pover'uomo, neppur questo aveva potuto ottenere da me. Non già, badiamo, ch'io opponessi volontà a prendere la via per cui mio padre m'incamminava. Tutte le prendevo. Ma camminarci, non ci camminavo. Mi fermavo a ogni passo; mi mettevo prima alla lontana, poi sempre più da vicino a girare attorno a ogni sassolino che incontravo, e mi maravigliavo assai che gli altri potessero passarli avanti senza fare alcun caso di quel sassolino che per me intanto aveva assunto le proporzioni d'una montagna insormontabile, anzi d'un mondo in cui avrei potuto senz'altro domiciliarmi.

Ero rimasto così, fermo ai primi passi di tante vie, con lo spirito pieno di mondi, o di sassolini, che fa lo stesso. Ma non mi pareva affatto che quelli che m'erano passati avanti e avevano percorso tutta la via ne sapessero in sostanza più di me. M'erano passati avanti, non si mette in dubbio, e tutti braviggiando come tanti cavallini; ma poi, in fondo alla via, avevano trovato un carro: il loro carro; vi erano stati attaccati con molta pazienza, e ora se lo tiravano dietro. Non tiravo nessun carro, io; e non avevo perciò né briglie né paraocchi; vedevo certamente più di loro; ma andare, non sapevo dove andare. Ora ritornando alla scoperta di quei lievi difetti, sprofondai tutto, subito, nella riflessione che dunque – possibile? – non conoscevo bene neppure il mio stesso corpo, le cose mie che più intimamente m'appartenevano: il naso, le orecchie, le mani, le gambe. E tornavo a guardarmele per rifarne l'esame. Cominciò da questo il mio male. Quel male che doveva ridurmi in breve in condizioni di spirito e di corpo così misere e disperate che certo ne sarei morto impazzito, ove in esso medesimo non avessi trovato (come dirò) il rimedio che doveva guarirmene.

(Pirandello, 2022, p.23-26)

La lettura del brano ha generato una riflessione spontanea da parte degli studenti rispetto alle proprie insicurezze causate dalle loro "imperfezioni" fisiche e caratteriali, si è discusso dell'importanza che riveste l'apparenza nella nostra società e il giudizio degli altri; si è trattato di un momento significativo di scambio sereno e rispettoso di opinioni, e di condivisione di esperienze.

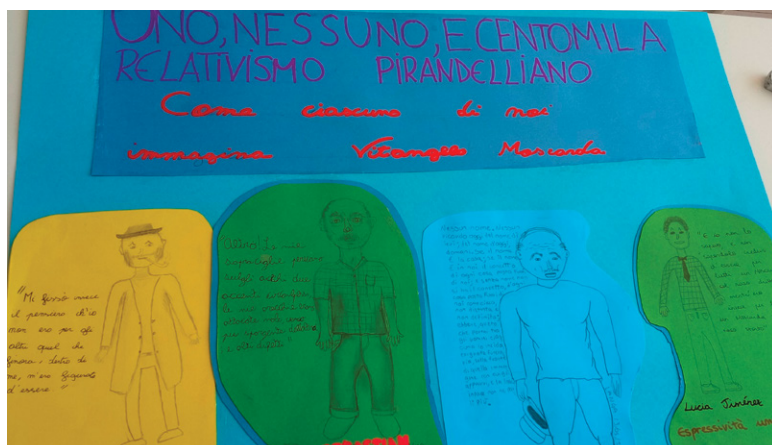
Alla discussione è seguita una seconda lettura, di tipo espressivo, in cui la docente ha interpretato il testo in modo coinvolgente ed enfatico. Si è così svolto un esperimento percettivo, in cui gli studenti sono stati chiamati a prestare

particolare attenzione alle descrizioni del protagonista contenute nel brano, attivando le proprie capacità di immaginazione.

L'obiettivo di questa seconda lettura era quello di fare in modo che ciascuno studente-ascoltatore assumesse il ruolo di “uditore”, raffigurandosi in mente una delle infinite trasfigurazioni di Vitangelo Moscarda.

In effetti, l'ascolto del brano ha messo in moto un processo di immaginazione percettivo in ogni singolo studente rispetto all'aspetto fisico del protagonista (alcuni studenti hanno provato ad ascoltare la lettura del brano ad occhi chiusi).

Per dare forma alla propria immaginazione, ogni allievo ha disegnato la propria raffigurazione del protagonista, così come è stata percepita la sua immagine durante la lettura ad alta voce (**Figura 3**).



**Figura 3.** Disegni realizzati dagli studenti Andrea, Sebastian, Langa e Lucia (classe M5): trasfigurazioni di Vitangelo Moscarda.

Dopo aver concluso il disegno, ognuno ha mostrato il personaggio che ha disegnato alla classe (ovvero la propria versione di Vitangelo); a turno gli altri membri della classe sono stati invitati a “leggere” i tratti espressivi del personaggio disegnato: è emerso che molti tratti inseriti nel disegno erano caratterizzanti dello stesso studente che lo aveva disegnato, ciò indica probabilmente che ciascuno studente si sia immedesimato sin da subito nel protagonista.

In questo modo, è stato applicato il criterio del relativismo pirandelliano/soggettività percettiva, che è poi uno dei temi portanti della poetica pirandelliana.

#### 4.3 Quarta fase: rielaborazione del testo e connessioni intertestuali

L'ultima tappa di questo percorso è relativa all'interconnessione tra il testo letterario studiato e altre testi non letterari che affrontano lo stesso argomento/tema del brano.

La prospettiva IB è basata sull'interconnessione testuale, per questo è utile che gli studenti reperiscano dei testi di diversa natura da quelli letterari, nei quali siano presenti *global issues* presentati negli itinerari letterari.

Il confronto tra un testo letterario e un testo non letterario incentrati sulle medesime tematiche permette di rafforzare la capacità di costruire collegamenti tra il mondo "astratto" della letteratura, conferendogli concretezza, e il mondo reale.

L'attività di rielaborazione è stata svolta sia in classe che a casa, prevedendo i seguenti momenti:

1. Individuazione del *global issue* nel brano letterario.
2. Individuazione delle modalità espressive attraverso cui il *global issue* viene presentato dall'autore.
3. Individuazione dello stesso *global issue* in un tipo di testo non letterario (articolo di giornale, poster pubblicitario, fumetto, locandina di un film, articolo di rivista specializzata, sequenza filmica).
4. Individuazione delle modalità espressive attraverso cui il *global issue* viene rappresentato nel testo non letterario.
5. Analisi comparativa-contrastiva delle modalità espressive rispetto al *global issue* nel testo letterario e nel testo non letterario.

Ciascuno studente ha sviluppato l'attività a casa, seguendo i suggerimenti e le indicazioni della docente. La maggior parte degli studenti ha scelto di analizzare dei testi non letterari (articoli di riviste di psicologia o articoli di cronaca riguardanti le crisi esistenziale e le sue conseguenze nelle relazioni interpersona-

li), mentre altre o altri hanno optato per brevi sequenze filmiche in cui venisse rappresentato il *global issue* relativo alla crisi identitaria/scissione dell'io ecc. L'attività si è conclusa con un progetto *power point* individuale da condividere con la classe.

## 5. Conclusioni

Le attività didattiche esposte nel presente contributo sono state sperimentate con successo in una classe MYP (eterogenea per esperienze di vita e lingua/background di provenienza).

I vantaggi rappresentati dalle modalità didattiche sperimentate, sia a livello didattico che educativo/formativo, sono notevoli e possono essere riassunti nei seguenti punti:

- Maggiore coinvolgimento emotivo/empatico dello studente
- Partecipazione spontanea alle attività proposte
- Propensione al dialogo e allo scambio di opinioni
- Maggiore disponibilità a lavori di coppia o *cooperative learning*
- Maggiore interesse per la letteratura
- Comprensione approfondita ed interdisciplinare dei temi trattati
- Capacità di riflessione autonoma sui testi

In conclusione, possiamo affermare che adottare una prospettiva alternativa, come quella proposta nel presente studio, svincolata dai vecchi schemi della lezione frontale, può comportare un percorso di notevole crescita culturale e umana di ogni singolo studente.

Oltre a ciò, favorendo il dialogo e lo scambio di idee, la negoziazione di soluzioni, ogni studente impara ad interagire in modo produttivo con gli altri, rispettando le altre visioni del mondo e arricchendo le proprie conoscenze, il proprio bagaglio linguistico e culturale.

## Bibliografia

Alighieri, D. (2001). *La Vita nova*. Rizzoli.

Ashworth, G., Kaiserimam, Z. (2019). *Language and Literature for the Ib Myp 4 & 5: By Concept*. Hodder education.

Caon, F. (n.d.). *La motivazione: una prospettiva didattica*. <https://it.pearson.com/are-e-disciplinari/italiano/idee-per-insegnare/la-motivazione-una-prospettiva-didattica.html>

Contini, G. (1979). *Esercizi di interpretazione sopra un sonetto di Dante*, in *Varianti e altra linguistica*. Una raccolta di saggi (1938-1968). Einaudi.

Colombo, A. (1998). *La letteratura per unità didattiche, Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. La Nuova Italia.

International Baccalaureate Organization (2015). *The IB Middle Years Programme*. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/brochures-and-infographics/pdfs/myp-programme-brochure-en.pdf>

Luperini, R. e altri. (2002). *La scrittura e l'interpretazione - Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, Volume 1. Palumbo Editore.

Pirandello, L. (2022). *Uno, nessuno e centomila*. Ed. a cura di G. Morelli. Prima ed. 1926. Loescher.