

ATTENZIONE: l'articolo riprende quasi integralmente il seguente articolo: A. SPADARO, «Didattica creativa e educazione letteraria. Un approccio comparatistico», in *La Civiltà Cattolica* 1994 III 391-404. Per la lettura del testo definitivo e completo cfr la versione a stampa. Il testo qui presente rappresenta l'applicazione didattica dei contenuti presenti nel volume A. Spadaro, *A che cosa «serve» la letteratura?*, Torno-Roma, ElleDiCi - La Civiltà Cattolica, 2002.

L'EDUCAZIONE: PER IMPARARE A «SERVIRSI» DELLA LETTERATURA

Antonio Spadaro

Sarebbe errato considerare soltanto la lettura privata oppure solo l'accademia o la militanza come i luoghi di una lettura che «serve». A leggere si impara e, se la letteratura può «servire» in qualche modo una vita umana o meno, è merito o demerito dell'educazione che questa vita ha ricevuto: lo abbiamo già detto con le parole di D. Pennac. A leggere si impara. La letteratura nella scuola incontra giovani ancora disponibili ad ascoltare ed esplorare: il mondo non si è ancora rinchiuso su di loro ed essi possono porsi le domande fondamentali, possono «avere sogni impossibili ed essere infiammati dalla visione di ciò che potrebbe essere. [...] Certo, ogni professore, degno di questo nome, deve credere nei giovani e volere incoraggiare il loro desiderio di raggiungere le stelle»¹.

Tra disagio, anarchia e creatività

È dunque possibile educare a una letteratura che «serve»? La visione dinamica e ottimistica del vissuto scolastico spesso, lo sappiamo, si scontra con il «mal di scuola»², con la stanchezza dell'insegnamento³ che «scuolifica». Papini — che ha definito, da par suo, l'insegnamento «manipolazione disseccatrice e uniforme» — con parole sarcastiche così esplicitava il suo appello a chiudere le scuole: «Nelle scuole, invece, abbiamo la reclusione quotidiana in stanze polverose piene di fiati — l'immobilità fisica più antinaturale — l'immobilità dello spirito obbligato a ripetere invece che a cercare — lo sforzo disastroso per imparare con metodi imbecilli moltissime cose inutili — e l'annegamento sistematico di ogni personalità, originalità e iniziativa nel mar nero degli uniformi programmi.[...]. Chiunque è passato per tutti i gradi regolari d'una educazione classica e non è

¹ P. H. KOLVENBACH, «La pedagogia ignaziana oggi», in *Gesuiti*, Roma, Curia Generalizia della Compagnia di Gesù, 1994 56. In questo contributo facciamo anche riferimento al documento *La Pedagogia ignaziana. Introduzione alla pratica*, Napoli, CIS, 1994. Abbreviamo in PI e numero del paragrafo.

² Cfr C. PIACIOLA - A. ROSSO, «Mal di scuola e comunicazione», in *École* 10 (1993) 2-5.

³ Cfr P. M. BERTINETTO - C. OSSOLA (ed.), *Insegnare stanca. Esercizi e proposte per l'insegnamento dell'italiano*, Bologna, il Mulino, 1982.

diventato stupido, può vantarsi d'averla scappata bella»⁴. In un contesto simile a che cosa può «servire» la letteratura? Così c'è chi si è addirittura proposto di «difendere la gioventù dalle opere di poesia»⁵, proponendo la lettura come atto anarchico: «Fa parte di questa libertà sfogliare il libro da una parte e dall'altra, saltare passi interi, leggere le frasi alla rovescia, travisarle, rielaborarle, continuare a tesserle e a migliorarle con tutte le possibili associazioni, ricavare dal testo conclusioni che il testo ignora, arrabbiarsi e rallegrarsi con lui, dimenticarlo, plagiarlo, e ad un certo punto gettare il libro in un angolo. La lettura è un atto anarchico»⁶.

D'altra parte c'è chi ritiene tale operazione una mistificazione: «È inutile fingere che la scuola si caratterizzi, a tutti i suoi livelli, per un rapporto paritario tra i suoi operatori e utenti, alimentato dal salutare “rompete le righe” impartito dalla lettura anarchica»⁷. Come si fa a non cadere nei due burroni altrettanto mortali: i «freddi “prosciutti testuali” dei logotecnocrati» e le «fumiganti *bouffes* anarchiche»⁸? Non si può cadere nell'ingenua credenza che basta lasciare i giovani al loro «bisogno naturale» di letteratura, perché è da dimostrare che questo oggi sia capace comunque di resistere a una cultura che ama esprimersi per frasi fatte e usa il linguaggio, anche a livello scientifico e filosofico, come fosse una chiave inglese o un cacciavite. Un tirocinio fatto di pratiche e tecniche è necessario. D'altronde un approccio severo, tecnicistico, meritocratico, alla letteratura è il modo migliore per impedire che si generi un bisogno e un gusto per il testo.

Questa dialettica non è certo risolta nella scuola, che registra la coesistenza dei più arrischiati esperimenti didattici con i più retri metodi del passato (o almeno di certo passato). C'è seria sperimentazione, ma c'è anche anarchismo a basso costo. Si avverte come necessario un criterio di discernimento⁹, alla luce del quale leggere e valutare i programmi e la concreta prassi scolastica. Il criterio nasce dalla prassi sperimentale e può illuminare la sperimentazione successiva. Propongo come criterio di discernimento, attraverso il quale valutare le questioni capitali fin qui aperte, la creatività, e il metodo comparativo come strategia applicativa. L'approccio didattico creativo da parte del docente, che genera creatività discente, costituisce un punto di vista della prassi scolastica particolarmente illuminante e innovativo, seppur rigoroso. Occorre allora delineare quei luoghi dell'attività

⁴ G. PAPINI, *Chiudiamo le scuole*, Viterbo, Stampa Alternativa, 1992, 7 s. Tante sono le testimonianze simili. Ad esempio, G. B. Shaw scrive: «Non so apprendere nulla che non mi interessi. La mia memoria non è indiscriminata; respinge e sceglie, e le scelte non sono accademiche [...] Di questo io mi rallegro, perché sono fermamente persuaso che ogni attività innaturale del cervello è altrettanto dannosa quanto una attività innaturale del corpo [...]. La civiltà è sempre stata distrutta dall'aver voluto dare alle classi governanti quella che si chiama istruzione secondaria...» (G. B. SHAW, *Selected Prose*, Mead - New York, Dodd, 1952, citato in E. H. ERIKSON, *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando, 1980, 169).

⁵ H. M. ENZENSBERGER, «Una modesta proposta per difendere la gioventù dalle opere di poesia», in *Quaderni piacentini*, n. 67/68, 135-141.

⁶ Ivi, 138.

⁷ P. M. BERTINETTO - C. OSSOLA Carlo, *Insegnare stanca....*, cit., 36.

⁸ Ivi, 37.

⁹ Cfr A. SPADARO, «Alle radici della pedagogia dei gesuiti: il rapporto dell'uomo con il mondo e la storia alla luce della spiritualità di Ignazio di Loyola», in F. GUERELLO - P. SCHIAVONE (edd.), *La pedagogia della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno Internazionale. Messina 14-16 novembre 1991*, 579-588.

scolastica in cui principalmente la creatività può divenire operativa all'interno di un modo di impegnarsi nell'educazione¹⁰.

Il ruolo dell'attività creativa

Il mistero della creatività è un problema trascendentale che la psicologia non può risolvere: anche la personalità creativa è un enigma¹¹. Si può semmai tentare di descrivere questo enigma e riconoscere nella creatività la combinazione straordinaria di varie abilità, di una forte spinta motivazionale che coinvolge pensieri e sentimenti, di un ambiente di studio che incoraggia e valorizza, di occasioni che concorrono favorevolmente¹². Di particolare rilievo è poi il coinvolgimento della memoria, cioè il modo in cui sono accumulate nella mente le conoscenze e il modo in cui queste conoscenze sono accessibili. Le esperienze di vita di una persona sono organizzate nella sua memoria in modo tale che attorno a un'esperienza di vita specifica si organizza una complessa struttura di significati, che vengono richiamati dalla mente come generatori di spiegazioni del vissuto¹³. I vari modi in cui sono strutturate le esperienze di vita sono «modelli» di spiegazione degli eventi in cui siamo coinvolti, che regolano l'accesso e il richiamo in memoria dei dati pertinenti a ciò che si vive.

Il problema della creatività, posto in questi termini, non è più un problema di regole, ma di adattamento di strutture di significato particolari alle varie situazioni che si incontrano nella vita. Se queste strutture non riescono a dare una spiegazione di ciò che abbiamo davanti, possiamo cercare una spiegazione, trasformando e adeguando le strutture in funzione del contesto specifico. Qui si innesta la possibilità di sperimentare la «polisemia», la ricchezza di significati della vita. Spiegazione e creatività sono prossimi: siamo creativi quando giungiamo a una nuova comprensione.

Poiché la spiegazione «creativa» è una spiegazione nuova, non presente già nella mente di chi crea, essa è legata non alle singole rappresentazioni ma al loro collegamento, al collegamento mentale tra situazioni diverse, organizzazioni di conoscenze che risultano separate attraverso ipotesi di similarità. Si tratta allora di sollecitare collegamenti tra le conoscenze depositate in memoria, aprire circuiti

¹⁰ Una grande lezione del modello pedagogico di tradizione gesuita è la tensione verso la sintesi come opportunità di produzione creativa. Si tratta di una tensione che per Ignazio di Loyola è vitale, quasi temperamentale. Ciò risulta evidente dagli appellativi che gli vengono attribuiti: «contemplativo nell'azione», «mistico sulle barricate» (C. Ferrari), «capace di mantenere in equilibrio l'assoluta sicurezza circa gli scopi fondamentali e un prudente ma creativo sperimentalismo nella evoluzione delle questioni pratiche» (W. Donohue).

¹¹ Cfr C. G. JUNG, *Psicologia e poesia: 1922-1950*, Torino, Boringhieri, 1979, 72.

¹² Nel paradigma pedagogico ignaziano il fatto che lo studente si senta compreso, considerato, che sia oggetto di attenzione tanto che i suoi talenti naturali e la sua capacità creativa siano riconosciuti e lodati è fatto di primario interesse. Cfr PI 37. Cfr anche *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, t I: *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 59/60**, Firenze, Le Monnier, 1992, 126 s.

¹³ R. C. SCHANK - P. P. ABELSON, *Script, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 1977; ID., *Script, piani e conoscenza*, in D. CORNO - G. POZZO (edd.), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, 3-24.

mentali originali, vedere vecchi problemi alla luce di nuove configurazioni¹⁴. È, in qualche modo, una diseducazione ad accontentarsi del già visto, del già vissuto, del buon senso, della visione sicura e consolidata della realtà. La creatività dà forma alle corrispondenze: è quanto diceva Vico, attribuendola ai fanciulli: *ingenium facultas est in unum dissita, diversa conjungendi* (l'ingegno è la facoltà di unificare cose separate, di congiungere cose diverse).

La creatività implica allora la percezione di un evento secondo sistemi di riferimento internamente coerenti ma diversi¹⁵. Questo provoca la ristrutturazione del campo percettivo-cognitivo, che culmina in una nuova comprensione improvvisa, di un *insight* subitaneo¹⁶ simile a quello della comprensione della battuta umoristica. La percezione di cui parliamo è impossibile quando la persona non riesce a decentrarsi dal proprio punto di vista, considerato come unico e assoluto, con la conseguente incapacità di cogliere la diversità e di effettuare passaggi da uno schema di riferimento all'altro¹⁷. È, etimologicamente, la situazione che descrive l'«idiozia».

Un approccio all'educazione letteraria

Se quella «creativa» è una spiegazione nuova legata al collegamento mentale tra diverse organizzazioni di conoscenze depositate in memoria, si tratta allora, nell'educazione letteraria, di sollecitare tra queste conoscenze, connessioni che aprano circuiti mentali originali. Una didattica che permetta la creazione di circuiti mentali inattesi e originali può avere come centro un approccio metodologico di tipo comparatistico¹⁸. Non si tratta di un semplicistico confronto erudito di testi e culture, né ansia e «volontà di potenza» metodologica che pretenda di integrare e spiegare tutto: la comparatistica è invece disciplina dei limiti e delle distanze, delle differenze, delle frontiere e delle connessioni e dei confronti¹⁹, che incentiva un pensiero che possa generare connessioni nuove e inattese.

La radice filosofica dello stile comparatistico di pensare si nutre del fatto che la disponibilità alla comparazione non è innanzitutto un atteggiamento puramente intellettuale, «ma un atteggiamento esistenziale, l'accettazione (non supina né

¹⁴ È utile notare che nel pensiero non creativo l'esperienza diventa comunicabile in quanto traduce il pensiero in forma (ad esempio, «mi piace molto la strada innevata»); nel pensiero creativo, nella poesia, ad esempio, invece si comunica una forma (linguistica) che crea un pensiero, il contenuto (ad esempio, «il mare è il sudore della terra»). Cfr D. CORNO, «I segni della creatività», in *Italiano e oltre VIII* (1993) 231-237.

¹⁵ A. KOESTLER, *L'atto della creazione*, Roma, Astrolabio, 1964, 35.

¹⁶ G. FORABOSCO, «L'esplorazione dello humor», in *Psicologia Contemporanea* 14 (1987) n. 81, 55-62.

¹⁷ Cfr R. CARELLI, «La comprensione della metafora e le sue implicazioni pedagogico-didattiche. Approccio psicolinguistico, filosofico, computazionale», in *Orientamenti pedagogici* 39 (1992) 663-677.

¹⁸ Cfr PI 44. Cfr anche, ad esempio, A. CAMMAROTA, *Ermeneutica e comparazione*, Roma, Sovera, 1993; A. GNISCI, *Appuntamenti. Saggi di letteratura comparata*, Roma, Carucci, 1989; ID., *Appunti per un avviamento allo studio generale e comparato della letteratura*, ivi, 1991; ID., *Il rovescio del gioco*, ivi, 1992; ID., *Noialtri europei*, Roma, Bulzoni, 1991; C. GUILLÉN, *L'uno e il molteplice. Introduzione alla letteratura comparata*, Bologna, il Mulino, 1992; B. ORIZIO (ed.), *L'educazione comparata oggi. Atti della conferenza di Garda, Ottobre 1986*, Frascati, CEDE, 1988.

¹⁹ Cfr A. GNISCI, *Noialtri europei...*, cit., 11.

acritica) di un'apertura a ciò che è diverso, un non aver paura del diverso»²⁰. È su questo fondamento ontologico-esistenziale che si innestano le abilità intellettuali²¹. L'operazione comparatistica dunque non è specialistica o settoriale; non è operazione che preveda un laboratorio fisso: connette e lega testi e contesti secondo la comprensione aperta da una famosa frase attribuita a Ignazio di Loyola: *Non coerceri a maximo sed contineri a minimo divinum est*» (è divino non essere contenuti neanche dal limite maggiore, ma essere capaci di rientrare nello spazio più piccolo). Più che costruttore di case e castelli il comparatista è costruttore di ponti. Un ponte mette in comunicazione, collega le parti separate di un paesaggio, interseca strade e sentieri ed è traccia dell'uomo e del suo stabilire connessioni, come lo è la parola per un'ermeneutica comparatistica.

Nell'educazione letteraria è necessario aprire il campo a un orizzonte abbastanza largo di cultura, senza pregiudiziali restrizioni di tempo, di spazio e di genere, e i contatti tra opere di epoche recenti e le testimonianze antiche vanno assicurati dall'esigenza di attingere a motivi culturali profondi (memoria di miti e di figure, luoghi ed eventi emblematici...)»²². Il fenomeno letterario è espressione della civiltà e, partendo da tale consapevolezza, lo si individua in connessione con le altre manifestazioni artistiche come arti figurative, architettura, musica, spettacolo e in particolare, per l'epoca più recente, cinematografia e radiotelevisione. Anzi l'esperienza sui testi letterari si arricchisce notevolmente mediante collegamenti e raffronti in modo che siano poste in evidenza analogie, differenze e reciproci apporti di forme, temi e rappresentazioni simboliche come forma di conoscenza del reale attraverso le vie del simbolico e dell'immaginario. In questo senso il patrimonio letterario italiano va necessariamente considerato nella sua articolata varietà interna e nelle sue relazioni con altre letterature. Chi studia allora dovrà essere messo in grado di collocare il testo in un quadro di confronti e relazioni riguardanti: le tradizioni; altre opere dello stesso o di altri autori, coevi o di altre epoche; altre espressioni artistiche e culturali; il più generale contesto storico del tempo, e riconoscere gli elementi che, nelle diverse realtà storiche, entrano in relazione a determinare il fenomeno letterario.

Tra le indicazioni didattiche utili vi è certamente, sul versante letterario della programmazione, la proposta di elaborare «percorsi di lettura» che permettano di giungere a un accostamento più immediato ai testi e di costruire collegamenti significativi e puntuali con altre letterature, straniere o classiche, e con altri ambiti disciplinari. Il percorso può focalizzare un determinato oggetto di studio, sviluppando criteri formali, tematici o storico-culturali, e ricollegare vari momenti,

²⁰ B. ORIZIO, «Caratteri del metodo comparativo in pedagogia», in *Pedagogia e vita* 51 (1993) n. 5, 89. Cfr G. MENDEL, *Infanzia, nuova classe sociale*, Roma, Armando, 1974; L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola, 1984, 108-124.

²¹ Prova ne è il fatto che il pregiudizio nasce spesso dall'etnocentrismo, il quale presenta precisi risvolti scolastici, specialmente nei manuali di storia attraverso omissioni e parzialità. L'UNESCO per tale motivo dispiega un esteso interesse comparatistico: Cfr R. PREISWERK - D. PERROT, *Ethnocentrisme et histoire: l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Anthropos, 1975; LÊ THÀNH KHÔI, *Educazione comparata*, Torino, Loescher, 1983; ID., *L'éducation: cultures et sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991; F. BEST, *Education, Culture, Human Rights and International Understanding. The promotion of humanistic, ethical and cultural values in education*, Paris, UNESCO, 1990.

²² Cfr, in particolare, i *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze, Le Monnier, 1992.

precedenti e successivi, mettendo in evidenza aspetti di continuità, di frattura e di ripresa, in modo da far rilevare la persistenza e l'evolversi di temi, motivi e forme nel tempo, nelle diverse culture e nei vari tipi di rappresentazione. Per il giovane lettore il riconoscere nel testo che gli sta di fronte echi e motivi di opere precedenti e successive costituisce una fonte del «piacere della lettura» che lo motiva a inserirsi in un discorso che attraverso il tempo, rilevando somiglianze e variazioni. La capacità di passare da un contenuto all'altro, da un argomento all'altro, da una categoria all'altra, la capacità di associare idee è il frutto di una fluidità categoriale, che è una delle principali abilità creative²³.

Una strategia didattica

Alla luce delle precedenti considerazioni, come pensare allora coerentemente a un'efficace prassi scolastica creativa? Quali sono i criteri e le modalità della strategia didattica? Se abbiamo riconosciuto la lettura come una forma di «esercizio spirituale», per delineare alcune linee-guida è possibile provare a seguire le contemplazioni ignaziane degli *Esercizi Spirituali*: esse infatti, ancora una volta, offrono una buona traccia da seguire²⁴. La parola-chiave degli *Esercizi* è «discernimento», cioè la comprensione («riflessione») delle mozioni interiori, dopo averle sperimentate («esperienza») in ordine a una scelta da compiere («azione»). La sequenza di esperienza, riflessione e azione è centrale nel paradigma pedagogico ignaziano²⁵. «Apprendere» in questo paradigma descrive ogni forma di preparare e disporre la persona a fare esperienza e, quindi, una riflessione intorno a una verità in vista di un'azione e ogni forma di preparazione a vincere gli ostacoli che impediscono la libertà e la crescita²⁶. Esaminiamo allora i tre momenti.

L'esperienza. Uno schema metodologico di analisi del testo potrebbe allora innanzitutto valorizzare l'*esperienza*, il sentire e gustare interiormente. Tutto l'uomo è coinvolto nell'esperienza educativa, e ciò spinge a integrare nell'esperienza l'immaginazione e i sentimenti così come l'intelletto²⁷. L'esperienza infatti comprende ogni attività all'interno della quale lo studente recepisce conoscenza intellettuale e sensazioni di carattere emotivo, come, ad esempio, il piacere di leggere un romanzo, una poesia (o la gioia di aver risolto un problema di matematica). Si può usare dunque il termine esperienza per descrivere qualunque attività nella quale, assieme a un'approssimazione di carattere intellettuale alla realtà di cui si tratta, lo studente percepisce un sentimento, una mozione affettiva²⁸. Ciò si verifica quando egli si pone le domande: «Di che cosa si tratta?» o «Come funziona?» e spontaneamente emerge una concomitante reazione affettiva che

²³ Cfr K. POLÁNCEK, «Un modello...», cit.

²⁴ Su questa traccia cf. A. SPADARO, «Il rapporto dell'uomo con il mondo e la storia alla luce della spiritualità ignaziana», in *Scienze umane e religiose*, V vol., Messina, ESUR, 1993, 129-177.

²⁵ Cfr PI 29. Il paradigma pedagogico ignaziano comprende cinque tappe: contesto, esperienza, riflessione, azione e valutazione (cf. PI 32).

²⁶ Cfr PI 100.

²⁷ Cfr PI 42

²⁸ Cfr PI 43.

afferma: «Mi piace» o «non mi piacciono queste cose» o «è interessante»²⁹. Senza questo passaggio, senza un'interazione diretta con l'esperienza, l'apprendimento resterebbe soltanto un'accumulazione di conoscenze acquisite a strati sovrapposti sulle quali difficilmente si potrebbe operare una riflessione³⁰. Didatticamente si possono attraversare le seguenti tappe:

1) Ricerca: il docente propone attività di esplorazione, esponendo agli studenti una rosa di argomenti o approcci a un tema particolare attraverso libri, riviste, video, gite culturali. L'obiettivo qui è quello di coinvolgere e motivare all'investigazione.

2) Sondaggio delle eventuali conoscenze che gli studenti hanno dell'argomento da sviluppare.

3) Scelta e lettura dei testi di un autore e prima descrizione generale di essi.

4) Domanda su quali pensieri e sentimenti suscita il confronto con l'autore: si tratta di sensibilizzare agli stimoli, facendo descrivere tutte le sensazioni percepite con l'udito, la vista e il tatto. Mi soffermo su questo momento che ritengo di capitale importanza. È decisivo nell'approccio al testo che esso sia «vissuto». Non c'è esperienza senza vita. Perché un testo venga «vissuto» è necessario che stimoli, susciti affetti, emozioni, repulsioni. La parola, specie quella poetica, è veicolo di emozioni: occorre che il docente renda possibile la comunicazione tra il testo e il lettore, guidando la percezione emotiva, l'empatia autore-lettore. Quali sono i sentimenti che l'autore sta esprimendo? Quali sono i pensieri, i concetti espressi con quelle tonalità emotive? Si può tentare di approfondire la lettura del testo seguendo una metodologia che parta dal fatto che in ogni testo è possibile rintracciare «parole-chiave», capaci di sviluppare i rispettivi «campi semantici» di parole associate per significato a quella chiave. Concretamente, dopo aver individuato le parole-chiave e aver strutturato i relativi campi semantici come «insiemi», è possibile distinguere al loro interno le parole di pensiero (quelle che fanno appello alla sfera razionale) e le parole di sentimento (quelle che fanno appello alla sfera emotivo-affettiva) come sottoinsiemi. In tal modo si realizzerà un discernimento delle mozioni affettive legate ai pensieri presenti nel testo: emergeranno i concetti espressi, l'universo «ideologico» dell'autore e i sentimenti a cui questi pensieri vanno legati.

Una difficoltà che si può incontrare consiste in una certa difficoltà a definire che cosa sia «sentimento» e che cosa sia «pensiero». La ricerca sul testo diventa allora anche un luogo di migliore conoscenza di sé, specie per chi è in crescita e, pur provando una gamma intensissima di emozioni, non riesce a dare loro un nome, non riesce a riconoscerle, non percependo sfumature diverse tra, ad esempio, affetto-amore-passione-amicizia o gioia-felicità-allegria-letizia-soddisfazione-piacere. In questo senso testi molto ricchi possono condurre a reali cambiamenti di atteggiamento nei confronti della vita e delle situazioni. Questo fatto comporta da

²⁹ Cfr Ivi.

³⁰ Cfr PI 31.

parte del docente-educatore la capacità empatica di cogliere il mondo emotivo del giovane per inventare strategie didattiche adeguate³¹.

La riflessione. Il passaggio successivo potrebbe valorizzare la *riflessione*, cioè il processo tramite il quale l'esperienza acquista significato. Riflettere è un atto di discernimento che consiste nel chiarificare le motivazioni interne e le ragioni che stanno dietro le opinioni, nel porre in questione le cause e le implicazioni di ciò che si sperimenta³². Questo processo di riconsiderazione seria e ponderata dell'esperienza conduce a cogliere il significato profondo di ciò che si è sperimentato³³.

Si possono attraversare le seguenti tappe:

1) Occorre fare il punto di ciò che si conosce riguardo al testo o all'autore considerato. Il docente può tematizzare i risultati della prima fase dei lavori alla lavagna e da ciò partire per valorizzare i contributi, ampliare le informazioni, dando una visione organica del problema affrontato attraverso una lezione di tipo frontale. Non bisogna temere le classiche lezioni frontali: il docente non deve svolgere solamente, è bene precisarlo, un'azione di coordinamento. È certamente importante che egli sia un catalizzatore di risorse e attività, ma il suo compito è anche quello di essere autenticamente «pro-fessore», di professare cioè una sapienza di vita, di lettura e di tradizione, cosa che rende il maestro un testimone. Nella misura in cui il docente connota il suo insegnamento di partecipazione vitale, egli sarà credibile in ciò che «professa». Non risulta estranea a questa partecipazione del docente una carica di suggestione. In tal senso non è accettabile che l'autorità del docente sia defraudata da parte del «libro di testo»: esso è uno strumento utile nel processo di apprendimento, ma certo non unica fonte né unico riferimento della prassi didattica.

2) Giustapposizione: si tratta di avviare a scorgere analogie, corrispondenze, immagini comuni a testi e autori diversi da giustapporre in vista di una comparazione. È auspicabile anche una discussione sui richiami e le evocazioni di esperienze vissute, di altre letture, di lavori cinematografici, teatrali o televisivi... È anche molto utile, ad esempio, proporre l'ascolto in audiocassetta di due versioni di uno stesso brano poetico, recitate entrambe da famosi attori in modo sensibilmente diverso. La comprensione del testo ne risulta più ricca.

3) Problematizzazione e comparazione: occorre far apparire le idee desunte come ipotesi che guidano la comparazione³⁴ tra i testi, magari proponendo domande provocatorie e presentando situazioni difficili da comprendere, spingendo a indagare³⁵. Elencare quindi tutte le idee che in tal modo vengono in mente per risolvere i problemi emersi, magari dividendo i ragazzi in gruppi.

³¹ Cfr R. CARMAGNANI, «Cura personalis e leadership di servizio: fondamento e progetto della pedagogia ignaziana», in F. GUERELLO - P. SCHIAVONE, *La pedagogia della Compagnia di Gesù. Atti del Convegno Internazionale. Messina 14-16 novembre 1991*, Messina, ESUR, 1992, 503-508.

³² Cfr PI 47.

³³ Cfr PI 49.

³⁴ Cfr PI 44.

³⁵ Cfr B. ORIZIO, *Pedagogia comparativa*, Brescia, La Scuola, 1977, 125-140, 145-158; ID., «Comparativa Pedagogica. Storia della», in *Enciclopedia Pedagogica*, vol. II, coll. 2867-2884; A. VEXILIARD, *La pedagogia comparativa*, Brescia, La Scuola, 1972, 39-84.

4) Schedatura dei brani e del contenuto delle riflessioni personali sui medesimi: qui è bene chiedere agli studenti di schedare, cioè trasformare in varie forme, secondo il modo preferito le informazioni ottenute (con riassunti, disegni, schemi, mappe mentali...). Ancora troppo di rado oggi in un liceo si apprende a citare in modo corretto un'opera, a usare le virgolette di citazione, a pensare che oltre al corpo del testo è possibile fare uso di note. Di norma si delega allo studio universitario l'acquisizione di tali abilità. La serietà di un approccio al testo invece non può prescindere dall'acquisizione di un *minimum* di abilità metodologiche circa l'arte della schedatura e della citazione.

5) Sintesi dei risultati, magari affrontando il tema da punti di vista nuovi, inediti.

L'azione. Il terzo momento riguarda l'*azione*. La riflessione pedagogica sarebbe incompleta se si concludesse nell'analisi della comprensione e delle reazioni affettive. La riflessione prende l'avvio dalla realtà dell'esperienza e ad essa si indirizza³⁶. Con il tempo le nozioni e le abilità acquisite entrano a far parte della persona e la spingono ad agire coerentemente ad esse: chi ha gustato, ad esempio, lo studio della letteratura, troverà sempre nella sua vita tempo per dedicarsi alla lettura³⁷. Chi poi ha interiorizzato un modo creativo e critico di porsi nei confronti dello studio e della realtà manterrà questa peculiare modalità di apertura al mondo e alle situazioni di studio o di vita: le abilità acquisite conducono a fare scelte e compiere azioni e a valutarle in modo più profondo e cosciente³⁸.

Per sollecitare l'operatività di una riflessione sull'esperienza è possibile realizzare una presentazione delle acquisizioni attraverso video, computer, audiocassette, dispense scritte, raccolta di diapositive o fotografie, lucidi da proiezione...). Qui viene messa in moto l'abilità di fantasticare, di comporre visivamente e dare concretezza all'idea, ristrutturando e riorganizzando in nuove forme ciò che si conosce, creando nuove associazioni e nuovi rapporti in sintesi creative. Queste sono possibili perché sostenute da una intensa partecipazione e tensione affettiva del soggetto, che si sente motivato ad agire. Non basta dunque un voler fare, un voler agire, mosso dalla spontaneità per realizzare qualcosa di innovativo³⁹. È indispensabile la volontà che polarizza tempo, sforzi e capacità valutative ed emotive. Una forma particolare di applicazione può essere la redazione di nuovi testi scolastici, antologie, opere di scrittura creativa, percorsi tematici, frutto della collaborazione e dell'amicizia tra docenti e studenti, che non può che generare giovinezza epistemica⁴⁰. Il lavoro fin qui descritto trova sbocco

³⁶ Cfr PI 60.

³⁷ Cfr PI 62.

³⁸ V. DUMINUCO, «Il futuro della pedagogia dei gesuiti», in F. GUERELLO - P. SCHIAVONE, *La pedagogia*, cit., 455-479, 469-475.

³⁹ Cfr C. D'ALESSIO, «Lo sviluppo della creatività...», cit., 160.

⁴⁰ I gesuiti si cimentarono ad elaborare in proprio dei testi scolastici. Leggiamo nella *Ratio studiorum del 1586*: «1° nelle singole province uomini colti e sperimentati siano incaricati di commentare i libri che si è soliti leggere nelle nostre scuole con note accuratamente composte e adattate al nostro metodo di insegnamento.[...]. 4° che qualcuno dei nostri pubblici un libro, adattato ad uso dei nostri allievi, che raccolga molte parole e frasi, con esempi tratti da Cicerone e da altri buoni autori, e con l'indicazione per i ragazzi del loro uso secondo i tre generi di eloquenza» (R.S. 345) Sappiamo che ci furono sin dagli inizi gesuiti che si cimentarono nell'opera come Andrea Frusio, Annibale Coudret, Cipriano Suarez, Michele Vopisco. Quest'ultimo, napoletano, fu destinato giovanissimo all'insegnamento in Bologna e Mondovì e compose un *promptuarium* di notevole interesse.

naturale anche nella proposta di costituire un centro di documentazione, una banca dati informatizzata organica e funzionale in cui inserire testi e schede.

Tra «esercizio» e «spirito»

La prassi didattica proposta in queste pagine ha le proprie basi nella realizzazione dell'«esercizio» così come viene proposto nel paradigma pedagogico ignaziano, cioè come categoria dell'educazione e come capitolo della metodologia didattica. La proposta vale in quanto è delineata una costruzione pedagogica della situazione di esercizio, legata in modo inatteso all'ambito della spiritualità⁴¹. «Esercizio» e «spiritualità» sono termini che richiamano due campi associativi dal contenuto addirittura antitetico: l'uno richiama la meccanicità, l'esteriorità, la superficialità; l'altro richiama l'inventività, l'interiorità, la leggerezza. Opportunamente c'è chi ha distinto analogicamente l'esercizio fisico in «ginnastica», che richiama tecnicismo e settorialità, e «sport», che richiama espressività e contestualizzazione⁴². La *Ratio studiorum* della Compagnia di Gesù assume questi due campi associativi generando il criterio di una libertà intelligente con leggi ordinate in relazione al valore cui essa deve servire. L'impressione che la *Ratio* può offrire a una prima lettura è quella di un accumulo di norme su orari, corsi, autori, compiti..., ma regole, organizzazione e metodi sono mezzi: tutti desiderabili, ma non supremi: il fine non è il tecnicismo, bensì la determinazione di un procedere per obiettivi: sapere ciò che si cerca e come lo si cerca⁴³. L'idea di scuola è quella di una struttura organica e differenziata, vitalizzata da un potente sentimento di armonia e di unità — non di un formicaio o di un reggimento — capace di incentivare le abilità creative. Conferma di ciò sia il fatto che molti pensatori creativi hanno scoperto di poter lavorare come pensatori produttivi in situazioni scolastiche dove gli insegnanti avevano offerto opportunità di poter lavorare a ricerche in modo creativo⁴⁴.

⁴¹ Cfr C. SCURATI, «La pedagogia dei gesuiti alla luce della scienza contemporanea. Attualità della pedagogia ignaziana», in F. GUERELLO - P. SCHIAVONE, *La pedagogia*, cit., 252.

⁴² Ivi. In questo senso Scurati si scosta dall'interpretazione di Codina Mir, che (in *Aux Sources de la Pédagogie des Jésuites. Le 'Modus Parisiensis'*, Roma, 1968) sottolinea il metodo ignaziano in termini di una sorta di ginnastica costante e incessante dello spirito che mette in azione nel processo educativo tutte le risorse e tutte le facoltà della persona.

⁴³ Cfr P. H. KOLVENBACH, «La pedagogia ignaziana oggi», cit., 60.

⁴⁴ B. BLOOM - C. SOSNIAK, «Talent development vs. schooling», in *Educational leadership* 39 (1981) 86-94.