

Tra universalismo e immaginario: dalle conoscenze del mondo alla riflessione sul contenuto dei testi scritti

Abdelhalim MELZI*

melziabdelhalim@gmail.com

Invio : 10/04/2020

Accettazione : 08/02/2021

Pubblicazione : 10/03/2021

Riassunto: L'articolo è partito da una nostra esperienza basata sulle letture e interpretazioni personali delle pene dantesche e che ci hanno portato alla riflessione di indagare quali potrebbero essere le fonti di tale testo? Come si potrebbe insegnare e portare lo studente a sviluppare le competenze della comprensione del testo? Oltre a portarlo a fare delle riflessioni sul contenuto dei testi mettendo in relazione le sue preconoscenze. Per rispondere alle nostre domande e raggiungere i nostri obiettivi abbiamo diviso questo articolo in tre parti connessi tra di loro; (i) la prima parte, quella delle pene dantesche che rappresenta un modello di testo letterario italiano; (ii) la seconda parte riguarda la lettura del testo letterario come fonte di comprensione e, infine, (iii) la didattica della comprensione del testo scritto basandosi sulle conoscenze pregresse. Abbiamo concluso l'articolo riportando l'esperimento realizzato in classe con i nostri studenti, inserendo i risultati, le nostre conclusioni ed i nostri suggerimenti.

Parole chiave: lettura/ comprensione; processo di comprensione; competenze di lettura; strategie di lettura; metacomprendimento.

*Autore corrispondente.

Universalism and imaginary: from the knowledge of the world to reflect on the content of the texts

Abstract: This article was born from our experience based on personal readings and interpretations of Dante's punishments and which led us to reflect on investigating what could be the sources of this text? How could one teach and lead the student to develop text comprehension skills? How leading him to reflect on the content of the texts by relating his previous knowledge. To answer our questions and achieve our goals we have divided this article into three parts connected to each other; (i) the first part, that of Dante's penalties which represents a model of an Italian literary text; (ii) the second part concerns the reading of the literary text as a source of understanding and, finally, (iii) the didactics of understanding the written text based on previous knowledge. We concluded the article by reporting the experiment carried out in the classroom with our students, entering the results, our conclusions and our suggestions.

Keywords: reading / understanding; comprehension process; reading skills; reading strategies; metacomprehension.

1- Introduzione: L'idea di trattare le pene infernali dantesche è nata con la lettura di altre opere, critiche e libri sacri; infatti, è nata in noi una sensazione di "già sentito parlare" e di ciò una curiosità di scavare di più. Il punto di partenza è stato una serie di questionamenti legati all'origine di quelle pene, si tratta di una pura creazione, una forte immaginazione o semplicemente un gioco di combinazioni. Queste ed altre domande ci hanno permesso di formulare la domanda centrale della nostra ricerca: da dove sono

nate le diverse immagini di pene dei dannati nei vari gironi dell'inferno dantesco? Infatti, questo articolo si aggira intorno a tre obiettivi tra cui l'obiettivo maestro è trovare la fonte di ispirazione di Dante, la musa che l'ha accompagnato per condannare i personaggi associandogli figure di pene che vanno crescendo dall'ingresso fino al nono girone. Questo da una parte, inoltre, è anche una ricerca trasversale tra universalismo e immaginario. Il terzo obiettivo di un'altra dimensione, quella della didattica, in particolare della comprensione dello scritto, cioè attraverso la lettura delle penne dantesche ci siamo chiesti come durante l'atto della comprensione della lettura potrebbe avvenire il passaggio dalle conoscenze del mondo alla riflessione sul contenuto. Trovare risposte a queste domande e la giusta via in tutta la letteratura non è facile per diversi motivi: paragonare l'opera "Risalet Elkhofrane" di Abi Alaa Elmarai alla "Divina Commedia" per esempio sembra la soluzione più appropriata visto l'analogia nella struttura delle due opere ma questo può generare altri problemi di cronologia e di possibilità di contatto tra gli scritti dei due autori appartenenti a mondi lontani, addirittura a culture opposte. Per evitare di sfiorare gli interessi dei filologi abbiamo focalizzato le nostre ricerche nelle due tradizioni più diffuse a quel tempo: l'escatologia musulmana e quella cristiana. Inserire questa ricerca nella didattica, e più precisamente nella comprensione dei testi sembra difficile se non del tutto impossibile. Ritornando all'inizio di questo documento e ai contesti di nascita della problematica notiamo che la lettura è stata all'origine dei primi passi della presente indagine; così l'obiettivo didattico nostro dietro il fatto di trasmettere e condividere questa esperienza con i nostri studenti consiste nello spingere il lettore a riflettere sui testi in questione usufruendo delle loro conoscenze pregresse, cioè permettergli di valutare la loro comprensione e entrare nel paragone tra i testi del tutto diversi. L'apprendente sviluppa così i suoi processi di lettura tra cui: riflettere

sul contenuto dei testi e valutarlo. L'articolo è diviso in tre parti connessi tra di loro; (i) la prima parte, quella delle pene dantesche che rappresenta un modello di testo letterario italiano; (ii) la seconda parte riguarda la lettura del testo letterario come fonte di comprensione e, infine, (iii) la didattica della comprensione del testo scritto basandosi sulle conoscenze pregresse.

2- Le pene infernali¹: Abbiamo raccolto il massimo di pene infernali esistenti nelle tre fonti ricorrendo ovviamente all'opera di Dante stessa, ai due libri sacri e ad altre risorse come per esempio i detti del profeta Mohammed "pace e benedizione siano su di lui". In seguito abbiamo provato a classificarle in sotto gruppi per trovare i punti di convergenza e quelli di divergenza tra i diversi testi. Probabilmente, il primo risultato da sottolineare risiede nel fatto che le diverse tipologie di pene esistono in tutte le fonti prese in esame. Ciascuna pena infernale è destinata ovviamente a un peccatore o piuttosto a una categoria di peccati commessi nella vita terrestre; in certi casi sono anche correlati a personaggi, Dante addirittura da esempi per ogni tipologia, cioè personalizza i dannati, fatto che crea immagini chiari a noi lettori. Anche se le diverse figure di tortura sono presenti sia nella Divina Commedia che nelle due escatologie, cristiana e quella musulmana, non sono sempre analoghe cioè i condannati per lo stesso peccato non subiscono la stessa sorte di tortura. La domanda che ci viene naturale porci è perché? Cercando di rispondere a questa domanda, siamo arrivati a mettere le pene infernali dantesche sotto due grandi categorie. La prima corrisponde alle pene universali e sono le tipologie condivise nelle tre fonti di ricerca. Sono pene in genere conosciute dai lettori che possiedono una minima conoscenza del mondo. In realtà le figure presentate da Dante nella Divina Commedia sono leggermente diverse da quelle universali, assumono perlopiù il tocco del genio, sia con l'esagerazione e la profondità dei dettagli sia con la personalizzazione e il dare vita alle pene e al modo della loro esecuzione.

Invece sotto la seconda macro categoria, sono classificate le pene immaginarie, sono pene di pura creazione dantesca, queste le possiamo anche classificare di nuovo sotto due gruppi: il primo raggruppa le varie figure di tortura studiate in corrispondenza ai falli commessi nella vita terrestre; in sostanza le varie figure di pene di questo gruppo esistono nelle tre tradizioni però sono destinate a condannati diversi. In questa categoria troviamo il genio di Dante che consiste nel fatto di associare la pena al dannato; infatti è un gioco che testimonia l'ampiezza dell'immaginario dantesco. Anche il secondo gruppo non è privo di immaginazione, anzi si tratta della fonte di creazione di questo argomento di ricerca, visto che in questo secondo gruppo sono classificate le pene infernali propri a Dante cioè che non troviamo altrove. Per facilitare la comprensione di questo articolo abbiamo nominato le prime "pene associative" e le seconde "pene creative".

3- Universalismo e immaginario danteschi: I novi cerchi dell'inferno dantesco seguono un ordinamento in funzione alla natura dei vizi e delle colpe commessi, le pene sono tanto più spaventose quanto più in basso vengono puniti i peccatori, fino al centro della terra, il punto più lontano da Dio dove è collocato il più colpevole di tutti, Lucifero. La detta classifica segue un principio molto importante, il "contrappasso", chiamato così da Dante stesso: "*così s'osserva in me il contrappasso*" (Inf.XXVIII, 142). Ogni dannato viene punito per l'eternità nel cerchio corrispondente al più grave dei suoi vizi terreni, la sua punizione oltre al fatto di non vedere mai Dio si manifesta in una pena fisica. Cioè esiste uno stretto rapporto di commisura tra la qualità della colpa e la qualità del castigo. Il contrappasso può essere di comportamento "antitetico" alla colpa commessa come può essere di comportamento "analogo". Gli esempi seguenti spiegano questo fondamentale principio di classifica: nel quinto cerchio, una bufera infernale terribile agita e sconvolge le anime che durante la loro vita erano state vittime

della passione amorosa carnale, i lussuriosi, quali sono un esempio di contrappasso per analogia; invece gli indovini rappresentano un buon esempio di contrappasso per antitesi, essi durante la loro vita volevano guardare avanti e prevedere l'inconosciuto futuro, nella quarta bolgia dell'ottavo cerchio sono condannati a camminare a ritroso con il capo stravolto all'indietro. In questa ricerca, lasciamo da parte le linee generali e la struttura dell'inferno dantesco per analizzare le pene in parallelo con quelle cristiane e musulmane. L'analisi non seguirà tutti i passi del poeta ma sceglieremo alcune stazioni che giudichiamo significative per spiegare la suddivisione delle pene presentata all'inizio di questo lavoro. Proviamo che ciascuna stazione sia un esempio chiaro della nostra classifica, addirittura un'argomentazione per la prima parte di questa ricerca. Nel primo vero cerchio infernale, cioè dopo il Limbo, dimora degli spiriti magni, Dante si trova davanti ai Lussuriosi che sono travolti dalla bufera. La pena del vento è presente negli altri due inferni, musulmano e cristiano ai quali faremo il confronto dopo la presentazione del vento secondo la descrizione del poeta: *“La bufera infernale, che mai non resta, mena li spiriti con la sua rapina; voltando e percotendo li molesta”*. (Inf, V:31-33) *“Ombre portate da la detta briga;”* (Inf, V:49) *“Genti che l'aura nera si gastiga?”* (Inf, V:51) *“A noi venendo per l'aere maglino”* (Inf, V:86) I versi di sopra riassumono la scena della pena del vento, una bufera infernale, un'aria nera e oscura (maligno), un vento impetuoso che senza arrestarsi mai avvolge nella sua vortice (rapina) i lussuriosi, li trascina e li molesta dall'alto in basso in tutte le direzioni come fossero foglie d'autunno. Per confrontare questi elementi della scena dantesca con quelli della cultura musulmana, non è necessario rilevare tutte le scene, e ce ne sono tante, ma basterebbe parlare del vento che Dio inviò sul popolo di Ad per castigare e distruggere i peccatori di quel popolo, che tacciò di menzogna gli ammonimenti del profeta Hud “pace su

di lui”. La storia è riportata nei seguenti versetti: “*Scatenammo contro di loro un vento tempestoso, durante un giorno nefasto e interminabile; strappava gli uomini come fossero tronchi di palme sradicate*” (Corano: LIV, 19-20); “*Mentre furono distrutti da un vento mugghiante furioso, che Allah scatenò contro di loro per sette notte e otto giorni consecutivi. Allora avresti visto quella gente riversa in terra come tronchi cavi di palma*” (Corano: LXIX, 6-7); La punizione di Dio si manifestò con quel vento distruttore che si agita con violenza e senza tregua né fine, soffia senza una direzione fissa travolgendo tutto ciò che incontra, anche gli uomini li rialza e li fa ricadere, li sbatte e li fa colpire. Questa somiglianza e forte presenza della pena del vento nelle scene sopra presentate ci dà l’impressione che si tratta di un confronto letterale tra due testi; invece nell’insegnamento cristiano la presentazione della pena del vento è vaga, un solo versetto parla di questo: “*... e il Signore disse sul paese un vento d’oriente per tutto il giorno e tutta la notte*” (Esodo: 10, 13). Un altro esempio significativo delle pene lo troviamo giungendo l’ultimo girone del settimo cerchio che ospita tre categorie di violenti: bestemmiatori, sodomiti e usurai, tutti per una sola e stessa pena, solo che la situazione di ogni violento differisce dell’altra: i violenti contro Dio sono supini, i violenti contro natura corrono e i violenti contro l’arte sono seduti, tutti tormentati sotto una pioggia di fuoco. Noi ci contenteremmo dello studio dei sodomiti, i violenti contro natura. L’origine del termine sodomiti era la città di Lot “pace su di lui”; essendo una realtà, una storia riportata nella Bibbia e anche tra i versetti del Corano, Dante non poteva cambiare niente, né il nome né il peccato e ovviamente neanche la pena, ha mantenuto quella dei due insegnamenti, cristiano e musulmano. Il supplizio dei sodomiti secondo il poeta è, mentre che loro corrono senza fermarsi mai, una pioggia lenta e persistente di infuocate falde, cade sopra i loro corpi nudi: *sova tutto’l sabbion, d’un cader lento, piovean di foco*

dilatate falde, come di neve in alpe senza vento. (Inf: XIV, 2830) La pena della pioggia di fuoco corrisponde alla fine di Sodomia sia nella storia narrata nella Bibbia che nel Corano; secondo Dante questa pioggia scende con calma come fosse falde di neve, così con la sua lentezza le fiamme bruciavano di più. La detta pioggia è presente nella tradizione cristiana: “*Quand’ecco il Signore fece piovere dal cielo sopra Sodoma e sopra Gommora zolfo e fuoco proviniente dal Signore*” (Genesi: 19, 24) e nella tradizione musulmana: “*Facemmo scendere su di loro una pioggia, una pioggia orribile su coloro che erano stati [invano] avvertiti*” (Corano: XXVI, 173). La nostra prossima fermata è nella nona bolgia, che senz’altro è il luogo più interessante per gli studiosi musulmani perché è la dimora di Maometto “pace e benedizione sia su di lui”, e di suo cugino Ali che assieme a Mosca degli uberti e Bertran de Born subiranno un supplizio terribile. Una massa di questi seminari di discordia gira per la bolgia ed è inseguita da demoni armati di spade taglienti che li feriscono e straziano. Ma questo non dura per molto, perché le loro ferite si richiudono allontanandosi dai diavoli per averne altre ripassando davanti a loro. Questo spettacolo fenomenale delle tre scene lo possiamo riassumere per analogia a altre pene infernali, le spade tagliente e affilate in questo caso fanno ricordare Cerebro quando dilania i golosi, le Cagne fameliche che straziano gli scialacquatori e i Diavoli che frustano i seduttori, cioè le mani di Cerebro, gli artigli delle cagne e le fruste dei diavoli in questo caso sono spade. Nella bolgia di sopra Dante ha incontrato il poeta provenzale Bertran de Born, che durante la sua vita terrena aveva istigato Enrico il giovane a ribellarsi contro il padre Enrico II re d’Inghilterra; per questa ragione e per contrappasso deve anche lui essere diviso e reggere sulle braccia la propria testa mozzata; questo episodio era l’occasione per Dante di esplicitare il principio del contrappasso: *Perch’io parti così giunte persone, Patito porto il mio cerbero, lassò Dal suo principio ch’è in questo troncone*

Così s'osserva in me lo contrappasso (Inf: XXVIII, 139-142) Mostrando che il fatto di portare la testa staccata dal corpo è inflitto per aver separato due consanguinei (un padre e un figlio) durante la vita. La trasparenza di questo esempio di contrappasso è alla volta un'ottima occasione di esplicitarlo come principio fra molte altre scene che ne dipendono.

4- Il legame tra le pene, la classifica e la didattica della lettura: In conclusione a ciò esplicitato sopra, proviamo a legare l'insieme degli esempi visti con la classifica elaborata e presentata all'inizio. La pena del vento presente nei tre inferni in molte occasioni viene curata da Dante fino agli intimi dettagli, i lussuriosi subiscono i supplizi di quell'aria oscura e nera per il peccato commesso nella vita terrestre. Anche se la detta bufera infernale dantesca è destinata ai lussuriosi, le immagini di tortura in questo cerchio non sono identiche, vuol dire una pena infernale universale viene personalizzata, invece nelle due altre escatologie, musulmana e cristiana, la stessa pena è indirizzata in maniera generale a un popolo (popolo di Ad) o un paese. La stessa sorte del vento dantesco, altre pene non presentate in questo lavoro, hanno subito delle modifiche e dei dettagli come per esempio il fuoco o la pioggia. L'altro esempio di universalismo, quello dei sodomiti, rinchiede più analogie del precedente, perché i tre inferni studiati non condividono unicamente la natura della pena ma anche i destinatari. Il tocco del poeta si manifesta nel fatto di raggruppare nell'ultimo girone del settimo cerchio tre categorie di violenti, fra cui i violenti contro natura che abbiamo analizzato; era sufficiente per Dante di cambiare la posizione dei peccatori in questo girone per cambiare l'immagine, la maniera e l'intensità della punizione. Ancora una volta si tratta di un passaggio dell'universalismo all'immaginario. Per la seconda macro categoria, quella delle pene immaginarie, abbiamo scelto fra molti esempi solo due legati ai seminatori di discordia; in questa bolgia Dante ha condannato i peccatori che vengono

tagliati da demoni con delle spade taglienti, per analogia certi peccatori vengono graffiati da Angeli nell'escatologia musulmana. L'analogia si estende ancora nella maniera visto che le ferite guariscono rapidamente, i peccatori sentono in modo continuo il supplizio della condanna; il versetto 56 di Surat An Nisa dice: "*Presto getteremo nel fuoco coloro che smentiscono i Nostri segni. Ogni volta che la loro pelle sarà consumata, ne daremo loro un'altra, sì che gustino il tormento. In verità Allah è eccelso e saggio*" (IV, 56). In altre parole la pena esiste sia nell'inferno musulmano che quello dantesco, ma i destinatari sono diversi e questo testimonia il genio del poeta e la sua larga immaginazione che gli permette di associare delle pene conosciute in altre culture a dei peccatori diversi, tutto questo seguendo la sua legge di contrappasso. Sempre sotto la stessa categoria e seguendo la stessa legge, nella stessa bolgia la sorte del poeta provenzale Bertran de Born è diversa degli altri seminatori di discordia; questo sicuramente testimonia ancora una volta l'immaginario di Dante e la sua capacità a creare delle proprie pene che non esistono altrove.

Dagli esempi presentati nella prima parte di questo articolo possiamo affermare che insegnare o studiare le pene infernali o testi simili non è facile. Perciò ci vuole una didattizzazione del testo letterario da parte dell'insegnante in modo da portare lo studente a una comprensione e consapevolezza del testo attraverso una ricerca trasversale tra universalismo e immaginario. Infatti, il passaggio dalla parte letteraria presentata sopra alla parte didattica ovviamente non sarebbe dettagliato in classe come se fosse una lezione di letteratura visto che il nostro obiettivo è portato alla comprensione del testo. Invece tentiamo di arrivare alla classifica e la categorizzazione delle pene infernali dantesche con una mappa concettuale costruita tramite le risposte dei discenti. Partiamo da domande a cui, ovviamente, gli studenti possono rispondere essendo al Master come per

esempio: -Cosa conoscete di Dante Alighieri? —Cosa conoscete dell’inferno dantesco? —Date una pena infernale dantesca, -Date una persona dannata.... Attraverso le risposte e con l’insieme delle informazioni raccolte proviamo a costruire e arrivare con la collaborazioni di tutti allo schema che rappresenta le varie tipologie delle condannazioni dantesche.

L’obiettivo di questa attività è doppio, da un lato avere tra le mani una classifica chiara delle pene dell’inferno dantesco e da un altro lato suscitare i discenti a scavare nelle loro memorie a lungo termine e far emergere informazioni, sia legate in modo diretto alla Divina Commedia studiata durante il cursus, sia informazioni pregresse legate a letture individuali dell’opera stessa o di altre opere, anche in altre lingue. Sicuramente la classifica non è esaustiva ma guidata (con delle domande) e chiarita con gli esempi date nella prima parte di questo contributo, ma anche aperta a proposte date dagli apprendenti. Questo per ricordare loro che la classifica è una produzione personale, un’esperienza di lettura che vogliamo condividere con loro per altri obiettivi legati al corso di didattica della comprensione dello scritto. Un esempio così personalizzato lo giudichiamo uno stimolo molto forte per riflettere sui testi letti o da leggere nel futuro, questo appunto è l’obiettivo maestro di questa ricerca, sviluppare il processo di riflessione e di valutazione sia sulla forma che sul contenuto dei testi scritti.

Il punto critico di questa ricerca puramente didattica è sicuramente il ponte che lega tra le due parti, quella letteraria e quella didattica. Il lettore di questo contributo si chiede inevitabilmente sulla differenza tra il contenuto e la modalità di presentazione, in modo esteso in quest’articolo e in modo sommario in classe. La prima parte di quest’articolo che abbiamo voluto dettagliata per descrivere il processo sia di lettura sia cognitivo (ragionamento e paragone) per mostrare come siamo arrivati alla detta classifica delle pene infernali dantesche ed il cammino intrapreso leggendo,

analizzando e paragonando l'inferno dantesco con altri inferni. Sarebbe assurdo esporre la categorizzazione senza parlare delle origini di sua nascita che sono in sostanza un'esperienza di lettura individuale che vogliamo far raggiungere ai nostri studenti. Infatti, presentare questa parte tale e quale ai discenti sotto forma di lezione di letteratura, si perde l'obiettivo didattico della lezione e rimane in questo caso una semplice condivisione di informazioni legate alle pene infernali dantesche, e così l'esperimento perde la sua efficacia, addirittura perde fattibilità. Invece presentare in classe le pene infernali dantesche in modo generico, che sembra leggero, è intenzionale visto che ha lo scopo di far fare allo studente lo stesso percorso realizzato durante le nostre letture personali. Presentendogli una situazione tridimensionale, in primo luogo, interrogarsi sulle letture di Dante per la formulazione delle sue condanne e la creazione del suo inferno composto da nove gironi pieni di immaginario e di fantasia; in secondo luogo condividere la nostra lettura tramite la classificazione delle pene esplicitate con esempi sulla lavagna; e in terzo luogo, ritornare verso la propria lettura dell'inferno dantesco e dell'intreccio esistente tra le informazioni possedute con quelle presentate nuovamente. Notiamo che il nucleo centrale in tutte le tre le situazioni è la lettura, sia una lettura molto lontana nel tempo eseguita dal poeta stesso, sia una lettura del docente esplicitata nella lezione, sia una lettura dell'apprendente mai esplorata né riflettuta prima di quest'occasione. Seguendo questo nostro approccio dove abbiamo messo i testi da una parte, la nostra esperienza personale di lettura dall'altra; seguita poi dalla lettura personale dei nostri studenti abbiamo ottenuto risultati soddisfacenti. In seguito presentiamo alcuni esempi delle domande che i nostri studenti hanno formulato. In totale sono sei due per ogni lettura: -Dante ha realmente letto i libri sacri delle due escatologie, quella cristiana e quella musulmana? - Perché ci sono somiglianze per certe pene infernali dantesche con altre

condanne universalmente conosciute? -La lettura del nostro docente sia unica o condivisa da altri lettori? -Una tale lettura del nostro docente può essere automatica o richieda sempre molto tempo e molto sforzo cognitivo? - La mia lettura e comprensione dei testi scritti è superficiale? Non so leggere!! -Cosa devo fare e quali sono le competenze necessarie per una lettura approfondita?

Questo tipo di domande non è legato solamente alla lettura delle pene infernali dantesche, che rimane un esempio per sviluppare delle competenze di lettura ma è applicabile a tutti i testi e in tutte le letture. Infatti si tratta di una riflessione da parte del discente sul proprio processo di lettura che dal punto di vista didattico rientra nella metacognizione. Cioè la riflessione sul processo di lettura in generale e precisamente il processo di riflettere sui testi scritti e la possibilità di valutarli. I due brani successivi sono legati alla metacomprendimento e alla didattica metacognitiva prima di riprendere l'esperimento nei due ultimi punti di questo contributo.

5- Verso la metacomprendimento: L'atto del leggere per molti lettori alle prime armi consista nella traduzione dei simboli in suoni e non sanno che l'obiettivo maggiore di quest'attività è capire quello che stanno leggendo con la possibilità di integrare informazioni del testo tra loro per costruirne il significato. Così è evidente che un lettore non consapevole del profondo scopo della lettura e del suo significato non dà importanza all'attività e non controlla il grado della sua comprensione. Come abbiamo visto nella parte precedente pare evidente l'importanza dell'intervento di un approccio metacognitivo, che mette a fuoco il ruolo delle conoscenze rispetto alla lettura, all'obiettivo dietro quest'attività e alle strategie usate. Un approccio capace di evidenziare anche l'utilità di un controllo continuo e pianificazione dell'atto di comprensione. Quasi tutti i modelli di tipo metacognitivo si

basano su tre concetti e prendono in esame le conoscenze legati alla lettura, le forme di controllo che devono essere esercitate durante un compito di lettura, e infine, gli aspetti motivazionali durante lo svolgimento di quell'attività. I programmi metacognitivi mirano alla promozione della conoscenza dei diversi possibili scopi della lettura; cioè il perché dell'attività, si legge per trovare informazioni, per apprendere, per passare tempo o altro; questo porta ad una lettura personale, e sarebbe il requisito base a cui si aggiungono le altre conoscenze legati alle diverse strategie di lettura, le quali permettono al lettore di far corrispondere il modo giusto di lettura alla finalità sottolineata da lui. Le strategie vanno da quelle semplici, chiamate di decodifica, ad altre più complesse che danno al lettore accesso al significato in varie situazioni e di diversi testi. Quindi il lettore va dal semplice riconoscimento delle parole alla possibilità di scorrere rapidamente un testo saltando alcune informazioni giudicate secondarie e sottolineando altre più interessanti; ritornando a volte in dietro e saltando più avanti in altre situazioni; ricorrendo alla parafrasi, al riassunto, alla rilettura, al prendere nota, ecc. quando è necessario. Accanto a queste conoscenze e strategie di lettura, il lettore deve possedere conoscenze generali legati ai diversi tipologie testuali che gli permettono di ricorrere agli elementi paratestuali, di dare giudizi sul brano letto, ecc. Il secondo concetto, il controllo, completa quello precedente legato alle conoscenze; infatti, avere a possesso una lunga lista di conoscenze, alcune evidenziate nel brano di sopra, non è del tutto sufficiente per la comprensione ma è indispensabile per un giusto utilizzo da parte del lettore, nel momento e nel modo più adeguati. Anche per questo concetto esistono delle strategie, chiamate strategie di riparazione, che vengono richiamate dopo un problema di comprensione; vengono usate dal lettore quando perde il filo di quello che sta leggendo, così decide di proseguire la lettura con la speranza che la fonte di incomprendimento si chiarisca, come può

ricorrere a una rilettura del testo o anche dirigersi verso altre fonti, l'insegnante ed il contesto per esempio. Da tutto ciò possiamo sostenere che l'obiettivo della didattica metacognitiva è quello di stimolare il lettore affinché diventi competente promuovendo le sue conoscenze delle possibili strategie e portarlo verso un uso spontaneo ed automatico delle adeguate strategie sia di lettura che di comprensione del testo nelle adatte situazioni. La didattica metacognitiva bada anche che il lettore acquisisca un controllo della sua propria lettura/ comprensione, e usi così, anche, la strategia giusta secondo l'obiettivo della sua attività di lettura. Tra lettura e metacognizione, ovvero tra comprensione e consapevolezza dell'uso delle strategie di lettura a fine di comprendere testi, esiste uno stretto legame. Infatti una buona conoscenza dei processi metacognitivi dà al lettore più possibilità di controllare l'attività di lettura. In questa prospettiva il modello metacognitivo proposto da Borkowski e Muthukrishna (1994) evidenzia il cammino da intraprendere per la formazione di uno studente, chiamato "buon elaboratore di informazioni".

6- La didattica metacognitiva: L'approccio metacognitivo dà al soggetto una nuova visione della situazione problema, lo rende capace di modificare le sue azioni secondo gli obiettivi e così fare un'analisi oggettiva di quella situazione, come lo rende strategico nella costruzione dei piani per arrivare e toccare gli scopi mirati; di più a questo la metacognizione sviluppa la conoscenza dei propri processi mentali ed emozionali, cioè sviluppa nell'apprendente l'autoconsapevolezza. Da ciò, risulta evidente che l'approccio metacognitivo va aldilà dell'insegnamento/ apprendimento e sviluppa la flessibilità del pensiero che è fondamentale per la maturazione della persona in generale. Evidentemente, giungere gli obiettivi ed i vantaggi delineati sopra ha un costo, perché l'introduzione di una nuova tipologia delle didattiche richiede sforzi intellettuali enormi da due diversi parti: la

formazione di un nuovo tipo di pensiero didattico da parte degli insegnanti ed un grande investimento da parte dagli studenti per questa nuova visione. Quindi questa nuova ottica è una rivoluzione che ha dato all'apprendente una posizione centrale con il permesso di una partecipazione attiva nel processo di apprendimento dopo lunghi periodi di passività nell'insegnamento tradizionale in cui l'insegnante era considerato l'unica fonte di sapere. Secondo Ianes (1996) l'insegnamento metacognitivo deve rivolgersi a quattro aspetti che sono distinti tra loro ma in stretta relazione. Il primo riguarda le conoscenze sul funzionamento della mente in generale; l'intervento della didattica metacognitiva per questo primo aspetto è rendere l'apprendente cosciente del funzionamento della mente umana in generale, cioè cosciente del funzionamento e anche dei limiti dei diversi processi cognitivi coinvolti come la memoria, il linguaggio, l'attenzione, ecc. Inoltre, la didattica metacognitiva evidenzia il fatto che tali processi possano essere influenzati attivamente attraverso l'aumento di conoscenze e la padronanza delle strategie di autoregolazione. Il secondo aspetto è rappresentato dall'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo, cioè l'apprendente deve avere coscienza di come funziona la sua propria mente, in altre parole i suoi propri processi cognitivi e quali sono i suoi punti di forza e quelli di debolezza; l'intervento della didattica metacognitiva per questo secondo aspetto è appunto sviluppare l'autoconsapevolezza dell'apprendente attraverso un elemento maggiore che è il feed-back dell'insegnante che deve sostenere il valore dell'apprendente in generale e fornirgli delle prove oggettive che provano qual è il rendimento reale delle sue prestazioni, così l'apprendente forma un'immagine oggettiva e confrontabile di sé. Il terzo aspetto è rappresentato dall'uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva, cioè l'apprendente in questa fase sviluppa una capacità di dirigere se stesso e essere il maestro dello svolgimento dei suoi propri processi

cognitivi; tra le operazioni maggiori nel processo di autoregolazione cognitiva è definire un obiettivo finale personale, il processo ed i passaggi per raggiungerlo, il monitoraggio su quel processo, il confronto tra l'obiettivo mirato e l'attività svolta per raggiungerlo poi il fatto di dare una valutazione del risultato di quel confronto. Quindi trattare l'autoregolazione cognitiva è trattare alla volta un'auto-osservazione, un'autodirezione e infine un'autovalutazione. L'intervento della didattica metacognitiva per questo terzo aspetto tende a sviluppare strategie per il controllo dei propri processi cognitivi con il fatto di esplicitare i processi di autoregolazione e rendere così l'apprendente consapevole dello svolgimento di tali processi e della loro funzione rispetto ai risultati ottenuti. L'ultimo aspetto è rappresentato dalle variabili psicologiche sottostanti; questo livello riguarda l'immagine che l'apprendente costruisce di sé, non solo come apprendente ma anche come persona, che influenza sicuramente sia in positivo che in negativo i suoi processi delineati nei brani di sopra. Tra le variabili più significative che possano o rafforzare o vanificare le proposte della didattica metacognitiva è il luogo dove l'apprendente ritiene che si situi il controllo di ciò che succede, dei propri successi e dei propri insuccessi; questo luogo di focalizzazione può essere interno all'apprendente come può essere esterno e attribuito ad altri, o anche al destino. Altre variabili importanti in questo senso sono l'autoefficacia e l'autostima, la prima riguarda il fatto che l'apprendente è convinto o no di raggiungere l'obiettivo sottolineato, invece la seconda riguarda la valutazione ed i sentimenti che l'apprendente possiede per la propria persona. Accanto a queste variabili e aspetti di sopra non si deve dimenticare la motivazione che è quella di disposizione ad investire energie per l'apprendimento. Tra gli interventi della didattica metacognitiva a questo livello è modificare il luogo distorto di controllo e incrementare la motivazione negli apprendenti. Giunti alla fine dell'analisi dei quattro

aspetti, riassumiamo in seguito con la ripresa dello schema di Ianes (1996), per evidenziare l'interrelazione tra queste dimensioni e così poter chiarire quanto un progetto didattico di tipo metacognitivo debba essere puntuale e richieda un'attenzione particolare per ogni componente.

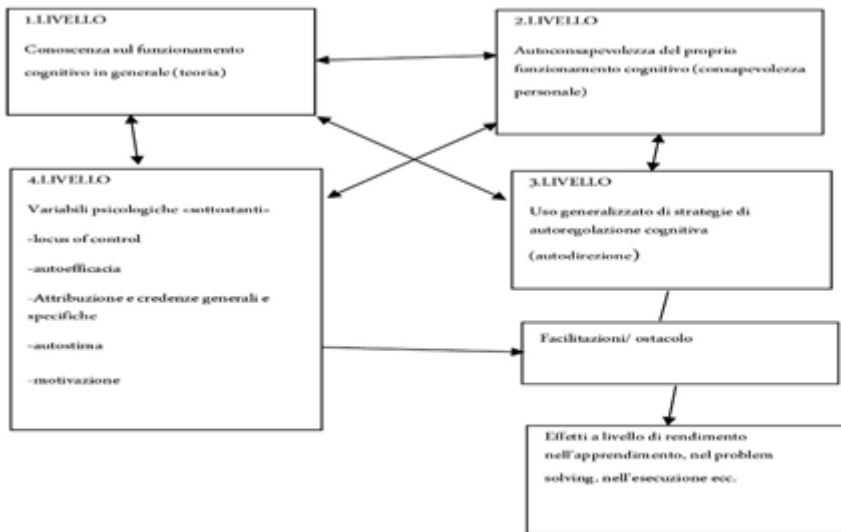


Fig.1 : Modello per la didattica metacognitiva (Ianes, 1996, p. 15)

Praticamente l'intero discorso di sopra sull'approccio metacognitivo focalizza nelle sue specifiche parti sul fatto di accrescere nell'apprendente la sua consapevolezza per giungere un insegnamento efficace. Per realizzare questo scopo la consapevolezza deve toccare diversi piani, quello del sistema e del processo linguistici e quello del processo di apprendimento stesso. È chiaro che l'obiettivo di quel insegnamento è sviluppare la competenza strategica che interviene in maniera compensatoria quando altre competenze falliscono; essa si basa sull'uso di strategie socioaffettive, strategie cognitive e strategie metacognitive. Le prime vengono utilizzate dall'apprendente per interagire con gli altri e per il controllo delle proprie emozioni; le seconde

hanno il ruolo di intervenire sul materiale in questione di apprendimento, mentre quelle ultime sono impiegate per controllare il processo di apprendimento e rifletterne sopra. Notiamo che le componenti della competenza strategica accennate in questo brano sono gli stessi aspetti che compongono il modello per la didattica metacognitiva analizzato precedentemente. Per la lettura, sempre gli stessi aspetti delineati sopra, e a cui l'insegnamento metacognitivo deve rivolgersi, li ritroviamo in diversi studi sulla detta attività. Proviamo a riprendere alcuni per richiamare di nuovo lo stretto legame esistente tra lettura e metacognizione; intendiamo in questa situazione per metacognizione, la consapevolezza dell'agire strategico per la comprensione. È necessario citare le prime ricerche condotte nel campo della lettura/ comprensione da Myers, Paris nel 1978 e da Moore nel 1983 che hanno mostrato che l'età e le abilità di lettura influiscono sulla coscienza che i bambini possiedono sul significato della lettura e della comprensione. Così come tante altre ricerche condotte fino ad oggi hanno mostrato che c'è una relazione tra abilità metacognitive e strategie specifiche di lettura, cioè l'esistenza di una relazione tra la consapevolezza degli obiettivi e le finalità della lettura e l'uso adeguato delle strategie per raggiungere la comprensione. Sempre nel campo della lettura, altri studi di psicologia si sono interessati ai processi cognitivi attivati nella lettura. Das e i suoi collaboratori (1982) hanno studiato il rapporto tra aspetti specifici di quell'attività e processi di codifica simultanea e sequenziale. I risultati mostrano che il primo tipo di processi di codifica sia coinvolto nello sviluppo delle abilità di lettura fluida e nella comprensione, mentre il secondo tipo sia richiamato nello sviluppo delle abilità di decodifica elementari. Un'attenzione particolare è stata rivolta ai due processi di sopra che determinano il lettore con difficoltà, è quello meno abile nell'elaborazione dell'informazione sia sequenziale che simultanea. Qualche anno dopo una

serie di ricerche sono basate sul modello dell'integrazione dell'informazione sia per migliorare le capacità di comprensione con il lavoro sulle carenze dei due processi, sia per l'integrazione delle strategie cognitive, quelle legate all'elaborazione dell'informazione, direttamente con un programma per lo sviluppo delle capacità di lettura, citiamo il tentativo di Robinson e Kirby nel 1987. È interessante anche evocare in questa occasione un altro programma di intervento didattico per la comprensione, che focalizza in parte sugli aspetti processuali e che è stato elaborato nel 2003 da De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti. Il detto programma è rivolto a dieci abilità fondamentali per la comprensione e tende a potenziare le strategie nei lettori inesperti. Fra la serie dei materiali e gli spunti didattici, il programma ne illustra alcune con l'obiettivo di potenziare la flessibilità nei lettori, la quale è una tipica abilità metacognitiva che contraddistingue di fatto il lettore competente. Giunti a questo punto possiamo affermare che per una comprensione del testo ci vogliono processi cognitivi e strategie di comprensione del testo. Giustamente, nella parte seguente abbiamo cercato di mettere in pratica quanto detto sopra con i nostri studenti di Master.

7- Protocollo della ricerca: Il nostro pubblico è costituito da studenti di primo anno master, che sono in formazione per due anni per diventare insegnanti di italiano lingua straniera. Si tratta di un gruppo di 63 studenti su un totale di 105 che costituiscono il nostro campione e con il quale abbiamo realizzato il nostro esperimento. In realtà l'esperimento è la fase conclusiva di un'unità didattica. L'abbiamo realizzata in una lezione di due ore con i nostri studenti. Questa ultima fase di recupero viene costruita con delle attività di rinforzo e che rappresentano in sostanza un ripasso del contenuto delle fasi precedenti, quella iniziale (incoativa, motivazione e globalità, *presentation*) e quella che riguarda il lavoro sul testo (*production and practice*, sintesi e riflessione). Secondo Balboni la terza fase è: "*la terza tappa comprende la*

verifica, il rinforzo, il ripasso e il recupero” (1994, 105) o anche “*una fase conclusiva di controllo ed eventuale recupero*” (2008, 106). Infatti, in questa fase il nostro obiettivo è di controllare, rinforzare e recuperare le informazioni/conoscenze non capite o non apprese o anche non fissate dagli apprendenti durante le altre fasi dell’UD. Oltre a ciò, abbiamo un obiettivo a lungo termine che si riassume nel fatto che i nostri futuri insegnanti possano trasferire le competenze in questione ai loro futuri studenti. Si tratta della fase di output come l’ha definita il QCER e che rappresenta l’ultima fase dopo le attività di rinforzo. Esistono due vie possibili di comprensione, nel nostro contesto, dopo l’integrazione delle competenze viene la mediazione; cioè questo esperimento sarebbe una buona occasione per riflettere sui testi e sviluppare delle competenze pluridisciplinari e andare aldilà del testo scritto verso nuovi testi e di conseguenza verso nuove culture. A questo proposito, Lidia De Federicis sostiene quanto segue: “*Sembra comunque di poter dire che l’insegnamento letterario si incentra ancora principalmente sul libro; che la cultura del libro può avere ancora un ruolo decisivo nella formazione dell’adolescente, pur dovendosi certamente misurare con altre diverse culture che una forte competenza teorica e più che mai necessaria all’insegnante, se vuole destreggiarsi in tale direzione.*” (De Federicis, 1986, p 63).

Si nota che la lezione di due ore per la fase conclusiva di un’unità didattica è relativamente lunga. Infatti, questa durata è dovuto a molte ragioni, citiamo in quest’occasione alcune: -I contenuti concettuali dell’unità didattica e delle fasi iniziali sono ricchi, abbiamo sviluppato il concetto di competenza e di abilità nella comprensione dei testi scritti, ed i cinque processi di lettura in riferimento all’indagine OSCE Pisa² del 2003, che sono: individuare informazioni; comprendere il significato generale di un testo; sviluppare un’interpretazione; riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo; riflettere sulla forma di un testo e valutarla. -Un altro motivo della lunghezza della fase

di valutazione è il fatto che questa durata non ha l'unico obiettivo di fissare i detti concetti di sopra, ma anche raccogliere il massimo dei dati da analizzare per questa ricerca, dando chance a tutti i discenti di esporre delle risposte, delle interrogazioni o anche delle osservazioni, accenniamo che ci sono scoppiati fervidi dibattiti lungo questa fase. -Un'altra ragione da non scontare è la complessità dell'esempio scelto e la non evidenza dell'obiettivo sin dall'inizio. Di solito, nella fase conclusiva di un'unità didattica si riprendono i concetti chiave e le difficoltà incontrate nelle fasi precedenti con lo scopo di eventuali rimeditazioni o fissazioni. I discenti non sono abituati a questo genere di lezione, fatto che richiede tempo per adattarsi alla novità proposta in queste due ore.

In sostanza, queste due ore di lezione possono essere considerate come una profonda meditazione sui processi, non solo quelli legati alla lettura ma anche quelli di apprendimento, con maggior rilievo alla riflessione sui contenuti dei testi scritti, un processo che non si sviluppi senza lo sviluppo delle competenze metacognitive.

8- Alcuni risultati: Visto che il contenuto dell'UD gira attorno alla lettura come processo in cui vengono sviluppati le strategie di lettura, l'abilità e la competenza da una parte; e considerando anche queste due ore come rinforzo e ripasso di tutta l'unità e non solo una fase di valutazione, e dall'altra parte, come abbiamo accennato prima, la nostra esperienza e sotto forma di domande che una volta misurate e calcolate vengono discusse e dibattute insieme agli apprendenti. A quest'occasione esporremo alcuni risultati: chiedendo gli apprendenti sulle pene infernali dantesche e a chi sono destinate, dall'analisi abbiamo notato che più dell'80% degli studenti hanno dato una risposta. Per quanto riguarda la risposta relativa alla presentazione di una pena, quella della pioggia infernale sulla città Sodoma, quasi tutti gli apprendenti (95%) sono riusciti a scoprire a chi è riferita e cosa

ha commesso quel popolo. I risultati ottenuti dalle risposte delle prime domande rappresentano le conoscenze enciclopediche dei nostri studenti e che sono ricchissime; invece i risultati delle seconde risposte mostrano quanto sono abili questi apprendenti a scoprire di che popolo si tratti e il peccato commesso nella vita terrestre. Incitandogli a riflettere sull'origine di queste informazioni avevamo lo scopo di sviluppare la competenza informativa durante la lettura, infatti si tratta di un passaggio di un'abilità a una competenza attraverso la consapevolezza; infatti, come lo sostiene Paris e al. (1983) per differenziare tra il lettore abile e quello competente, il primo produce ipotesi in abbondanza mentre che il secondo può chiamare le conoscenze enciclopediche per costruire delle ipotesi. Notiamo che gli apprendenti hanno avuto difficoltà a progettare questo detto su un piano pedago-didattico; solo il 10% fra loro è riuscito a fare la differenza tra abilità e competenza. Dopo aver presentato le pene infernali dantesche secondo la classifica che abbiamo visto prima abbiamo chiesto agli studenti a che cosa serve su un livello pedago-didattico. Ancora una volta solo una piccola percentuale e cioè il 10% di tutto il gruppo ha scoperto che l'obiettivo risiede nel fatto di sviluppare la competenza di riflessione sui contenuti dei testi e valutarli. Tuttavia qualche studente si è trasferito dall'inferno dantesco e più precisamente dalla pena dei seminatori di discordia verso il corano per paragonare questa categoria ai poeti che hanno ingannato altre persone: “ *Vi informo su coloro sui quali scendono i diavoli? Scendono su ogni mentitore peccaminoso. Tendono l'orecchio, ma la maggior parte di loro sono bugiardi. E quanto ai poeti, sono i traviati che li seguono*” (Sura Ash Shuara, 221-224). L'apprendente è entrato in dibattito con gli altri paragonando tra la pena, i peccatori anzi è entrato in paragone tra due testi e questo è lo scopo maggiore di questa parte della lezione. Altre domande verso la fine della lezione, per esempio l'utilità di quest'insegnamento dopo la fine del corso, hanno

mostrato quanto è stato difficile di percepire i due lati, quello letterario e quello didattico, in modo fusionale perché ciò richiede un momento di elaborazione e un impegno metacognitivo se non una larga immaginazione che gli permetta di andare dall'immaginario dantesco a quello didattico. Vuol dire che l'universalismo porta verso la competenza informativa, nella quale abbiamo avuto buoni risultati, invece l'immaginario porta verso la competenza strategica e nella quale abbiamo avuto risultati scarsi.

9- Conclusioni: Per un buon funzionamento di questi detti programmi d'intervento didattico per la comprensione ed un andamento fruttuoso delle attività che mirano ad aumentare le abilità e le competenze di lettura è necessaria la partecipazione attiva sia del lettore che quella dell'insegnante, cioè il successo didattico è condizionato dai ruoli che deve assumere ciascuna parte che costituisce la situazione didattica. Per riassumere, siamo partiti dalle difficoltà dei testi letterari pieni di immaginazione; da una sola o dalle conoscenze enciclopediche degli apprendenti per trasformare le loro abilità in competenze informative, con una serie di lavori cognitivi e anche metacognitivi (riflettere sul processo di lettura, controllare l'attività di lettura). Lo sviluppo di queste competenze di lettura dà il permesso agli apprendenti di andare verso altri orizzonti, per esempio paragonare i testi di diverse culture. Inoltre, queste risultati ci suggeriscono che come docente bisogna avere una riflessione su come possiamo far acquisire ai nostri studenti le competenze strategiche visto che da quest'indagine sono risultati scarsi.

10- Bibliografia

BALBONI, P. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

BALBONI, P. (2008), *Le sfide di Babel, insegnare le lingue nella società complessa*, Novara (N.E.). BORKOWSKI, J. G., MUTHUKRISHNA, N. (1994), *Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: l'insegnamento metacognitivo in classe*, in "Insegnare

all'handicappato", 8, pp. 229-51. CISOTTO, L. (2010), *Didattica del testo, Processi e competenze*, Carocci editore. DAS, J. P.,

SNART, F., MULCAHY, R. F. (1982), *Reading Disability and Its Relation to InformationIntegration*, in J. P. Das, R. F. Mulcahy, A. E. Wall (eds.), *Theory and Research in Learning Disabilities*, Plenum Press, New York, pp. 85-109.

DE BENI R., CORNOLDI C., CARRETTI B., MENEGHETTI C. (2003), *Nuova Guida alla Comprensione del Testo. Materiali per l'educazione*, Erickson, Trento.

IANES, D. (1996), *L'approccio metacognitivo nell'insegnamento*, in D. Ianes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, Erickson, Trento, pp. 13-50.

MOORE, P. J. (1983), *Aspects of Metacognitive Knowledge about Reading*, in "Journal of Research in Reading", 6, 2, pp. 87- 102.

MYERS, M., PARIS, S. (1978), *Children's Metacognitive Knowledge about Reading*, in "Journal of Educational Psychology", 70, 5, pp. 680-90.

NARDI B., (1967), *Saggi e note di critica dantesca*, La Nuova Italia, Firenze

PICCARDO, H. R., (2001), *Il Corano*, Newton Biblios.

QUADRO COMUNE EUROPEO DI REFERIMENTO PER LE LINGUE: APPRENDIMENTO, INSEGNAMENTO, VALUTAZIONE. CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2002), *La Nuova Italia*, Oxford, Firenze.

ROBINSON, G. L. W., KIRBY, G. R. (1987), *Remedial Instruction in Reading: Guidelines from Information-Integration Theory*, in "Australian Journal of Reading", 10, pp. 32-44.

¹ Nel suo capolavoro "La divina commedia" Dante descrive il suo viaggio immaginario nell'inferno, nel purgatorio e nel paradiso. Durante il suo viaggio nei cerchi dell'inferno scopre le pene che Dio fa subire ai peccatori. Infatti, ad ogni peccato corrisponde una pena diversa e in questo articolo ci siamo interessati a solo alcuni.

² Si definisce bene il concetto di competenza prendendo chiaramente distanza dal programma dei singoli paesi: "Il progetto OCSE /PISA si basa su una concezione dinamica dell'apprendimento per tutta la vita, secondo la quale si acquisiscono continuamente nuove conoscenze e abilità che sono necessarie per adattarsi con successo ad un mondo in perenne mutamento." PISA 2003 Valutazione dei quindicenni a cura dell'OCSE, Roma, Armando Armando,2004, p.9.