

Progettazione di curricula modulari L'area linguistico-letteraria nel biennio della scuola superiore

Maria Piscitelli

1. L'insuccesso scolastico

L'insuccesso scolastico è ancor oggi una dei temi più spinosi del nostro sistema scolastico. Se si esaminano i tassi di ripetenze e di abbandoni, vediamo che questi sono eccessivi rispetto alle iniziative e alle risorse impegnate. Ogni anno si registrano livelli di "alfabetizzazione scolastica" modesti, che si accentuano nella scuola secondaria, rendendo più evidenti le disfunzioni e le lacune del nostro sistema scolastico. Le cause e le variabili sono molte, e sovente integrate tra loro, ma fra queste si rivela sempre più fonte di insuccesso il *cosa* e il *come* si insegna; nodi questi centrali della didattica e del modo in cui la scuola si rapporta con gli studenti.

Sappiamo bene che uno snodo delicato è dato dal passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria ed in particolare dalla scuola media inferiore a quella superiore, poiché è soprattutto in queste ultime che si avvertono i disagi dello *stare a scuola*, accompagnati da difficoltà e da scarsa disponibilità all'apprendere. In particolare nella scuola media, che ha il compito di avviare ad approcci disciplinari più sistematici, sorgono problemi e nascono "dissapori", se non "disamori" per la stessa cultura. Non di rado si assiste, da parte degli alunni, a un calo di interesse e di curiosità per il sapere, ad un abbassamento del gusto di "imparare", oltre che ad una riduzione di "senso" nel frequentare la scuola, che si accresce quando lo studente approda alla scuola superiore. Agire su questo versante, in maniera diagnostica e preventiva, è fondamentale. Come è altrettanto fondamentale ricercare forti motivazioni nel ricostruire paradigmi *solidi* culturalmente. Paradigmi di *senso* che dialoghino con le nuove generazioni, tenendo conto dei loro stili di apprendimento e che siano in grado di stabilire un rapporto dialettico con valori e modelli culturali condivisi.

Tutto ciò implica una revisione organica e approfondita delle didattiche ricorrenti, capace di condurre alla rielaborazione e riorganizzazione dei parametri disciplinari, in funzione delle fasi di sviluppo dell'alunno, delle sue affettività e motivazioni. Difatti, in non pochi casi, gli insuccessi scolastici derivano da concrete difficoltà, da parte della scuola, di adeguare alle diversità dei soggetti che apprendono (*strutture cognitive, immaginative, affettive*) gli oggetti culturali, dei quali occorre preservarne i connotati essenziali. Tuttavia, se si prestasse maggiore attenzione ai modelli culturali che si propongono e se si valorizzassero le caratteristiche delle nuove generazioni (*stili di apprendimento e modelli culturali diversi*), che la tradizione scolastica non sempre tiene debitamente in conto, forse si riuscirebbe ad eliminare alcune delle cause che generano dispersione.

Questo problema richiede di condividere alcuni punti:

1. Non è più rinviabile la definizione delle conoscenze *irrinunciabili* (*sul piano epistemologico e pedagogico*), che ogni studente deve possedere in una società come la nostra. Su ciò bisogna fare molta chiarezza, poiché l'eccesso di nozioni specialistiche o tecnicistiche, trasmesse in gran parte della scuola, risulta spesso improduttivo. In molte realtà scolastiche si continua a dispensarle, pur notando che non si sviluppa alcun senso critico, né tanto meno spirito dialettico o piacere della ricerca.

2. È urgente impegnarsi *sistematicamente*, in luoghi istituzionali (*laboratori didattici curricolari*), nella progettazione di repertori di percorsi, in cui si ricerchi un' "osmosi" tra le esigenze dei giovani (*bisogni personali, sociali, affettivi, cognitivi, simbolici ed espressivi*) e quelle della cultura, assicurando a tutti la "cassetta degli attrezzi culturali". Si tratta di elaborare itinerari curricolari, comuni a tutti, che si adattino sia ai soggetti a rischio che alla punta di eccellenza, configurando tuttavia, al loro interno, piste "aperte" verso il "basso" e verso l' "alto" (*flessibili, modulari*). Ciò avrebbe il vantaggio di ridurre la continua proliferazione nelle scuole di progetti di *ampliamento* dell'offerta formativa, spesso frammentari e di scarso rilievo per gli apprendimenti disciplinari; al contempo consentirebbe di limitare il ricorso "facile" a forme spinte di personalizzazione che, invece di includere, portano ad escludere, non assicurando a tutti le stesse opportunità. Mentre se si prevedono, dentro percorsi comuni, momenti di recupero delle difficoltà in alcuni ambiti e di consolidamento di competenze in altri, si offre ad ogni studente la possibilità di potenziare o rafforzare le proprie capacità, a seconda dei casi, senza privarlo di occasioni di apprendimento, sia esso individuale o collettivo. Tuttavia rispetto a questi momenti (*recupero, consolidamento, etc.*) è importante organizzare azioni costruttive dirette a valorizzare comunque la persona. I risultati ottenuti possono essere giocati anche come crediti nel dispositivo delle passerelle oppure essere utilizzati in altri versanti.

2. La costruzione di percorsi curricolari: alcuni punti di attenzione

2.1 *L'educazione alle abilità linguistiche*

Per far fronte all'insuccesso linguistico è necessario mettere a punto moduli operativi, che incrementino l'esercizio di capacità di ricezione (*ascolto/lettura*) e di produzione (*parlato/scrittura*) di testi e di messaggi, onde assicurare al maggior numero di alunni lo sviluppo della *competenza linguistico-comunicativa*, che svolge un ruolo significativo nella padronanza di quelle risorse fondamentali, presenti nel linguaggio verbale e negli altri linguaggi, che presiedono alla genesi delle operazioni cognitive e allo sviluppo dei rapporti sociali. Rispetto allo sviluppo di questa competenza la *dimensione pragmatica del linguaggio*¹ favorisce, soprattutto in situazione di *deficit* linguistico, non solo l'acquisizione di capacità di lettura e di scrittura funzionali alle esigenze extra-scolastiche (compito prioritario della scuola di base), quanto il consolidamento dell'uso della lingua in una varietà di contesti e di testi (*privati e pubblici*), rafforzando le capacità di riflessione del giovane in una comunicazione più motivante ed efficace.

¹ Prestare attenzione ai contesti e agli scambi comunicativi, legati alla sfera personale, pubblica, professionale, educativa, agli scopi dei parlanti nello specifico uso dei linguaggi. I testi incontrati nel quadro di possibili situazioni possono essere molteplici: la conversazione, il dialogo, la chiacchiera, la confidenza, la confessione, la controversia, la discussione, il dibattito, l'assemblea, l'udienza, l'intervista etc.

Difatti la *dimensione pragmatica del linguaggio* ricopre un ruolo fondamentale nei processi di costruzione del significato della realtà e racchiude una portata culturale "in quanto interattiva e negoziale, quindi sociale". J. Bruner ha dimostrato che l'esistenza e il Sé che noi stessi costruiamo sono i prodotti di questo processo di costruzione del significato (..) i Sé non sono dei "nuclei di coscienza isolati, racchiusi nella mente, bensì sono *distribuiti* in senso interpersonale. I Sé non possono avere origine come reazione istantanea al presente, poiché assumono significato alla luce delle circostanze storiche che danno forma alla cultura di cui essi sono l'espressione" (Bruner, 1992: 131). Per cui "da una lato il nostro Sé si costruisce grazie all'interiorizzazione dei significati culturali e alla condivisione di nuove visioni del mondo negoziate con altri soggetti; dall'altro, la nostra versione della realtà così costruita, alimenta il circuito simbolico- culturale e concorre alla trasformazione- evoluzione della cultura stessa. Partecipando al contesto culturale e agli scambi interpretativi che in esso si svolgono, l'individuo, da un lato, accede alla propria identità soggettiva, al suo Sé, mentre il sistema culturale, dall'altro, è costantemente modificato dall'azione ermeneutico- interpretativa dei soggetti che vi prendono parte" (Scaratti, Grazzani Gavazzi, 1998: 303). Queste affermazioni, che hanno una forte implicazione sul versante didattico, non possono essere ignorate sul piano delle scelte linguistico-culturali. Fondamentale appare quindi attribuire uno spazio significativo alla *dimensione pragmatica del linguaggio* anche nel biennio della scuola superiore, continuando il lavoro sulle abilità linguistiche" e affinando gli strumenti di analisi, che contribuiscono ad arricchire l'esperienza dei testi letterari. Anzi l'acquisizione di queste abilità rappresenta "una priorità assoluta" nell'insegnamento linguistico, sia per il raggiungimento di competenze nel passaggio da un grado di scolarità ad un altro, sia in funzione del conseguimento di forme di autonomia nella comunicazione personale, sociale e professionale e della possibilità di progresso negli studi e di arricchimento culturale (Colombo, 1999).

I percorsi indicati si sono mossi sul filo di queste considerazioni.

2.2 *L'educazione letteraria*

Al lavoro sull'educazione linguistica è stato affiancato quello sull'educazione letteraria e sulla riflessione sulla lingua; quest'ultima è stata esercitata soprattutto sulla materia relativa ai processi di comunicazione e al funzionamento del sistema lingua (*analisi dei fenomeni linguistici e testuali*). Mentre l'educazione letteraria è stata intrecciata con quella linguistica come pratica ricettiva e produttiva dei testi, a forte valenza rappresentativa e simbolica si da mobilitare nello studente risorse cognitive e strutture immaginative. E' noto che l'attivazione di un ricco potenziale cognitivo e immaginativo stimola l'uso creativo della parola, sensibilizzando all'immaginario e alla ricerca estetica. Se lo sosteniamo con attività "seducenti" di esplorazione e di interpretazione di una varietà di testi, esso si arricchisce sempre più sul piano culturale. Con questo tipo di attività si agisce su più fronti: 1) sui processi cognitivi che fanno scoprire significati reconditi e potenzialità inesauribili della lingua; 2) sui meccanismi dell'immaginario e sull'elemento culturale della soggettività, entrambi portatori di forti coinvolgimenti ai mondi rappresentati. Difatti sia l'uno che l'altro suscitano emozioni, tensioni e contraddizioni interne in una "dialettica feconda ed incalzante tra ciò che si attendeva e ciò che è stato" (Bruner, 2002: 17).

Naturalmente nel porre lo studente di fronte al testo letterario bisogna tener conto della sua motivazione ad apprendere, delle conoscenze o degli strumenti di cui dispone, degli ambienti in cui vive e delle sue abitudini

mentali. Come è altrettanto importante attrezzarlo linguisticamente, rinsaldando, laddove è necessario, la padronanza di quelle strutture del discorso che sono alla base della comunicazione e della rappresentazione simbolica. Sappiamo bene che l'approccio al testo letterario diventa proficuo quando è sostenuto da un robusto bagaglio linguistico; è quest'ultimo che garantisce ingressi più sicuri nelle peculiarità del testo letterario e nei mondi da esso raffigurati. Mondi che rappresentino "un punto di incontro e di correlazione fra mondo dell'immaginario e sfera esistenziale, fra storia, economia e politica e vicende del futuro, fra passato e presente, fra visione nazionale e prospettiva internazionale" (Luperini, Marchiani, 1999: 9). Nello studio del testo è dunque consigliabile evitare letture meramente espositive o addirittura descrittive, fatte di "schemi, schemini, riassunti, esercizi e formule", tenendo presente quanto ha affermato, più volte, R. Luperini: "non si legge un testo per descriverlo oggettivamente, ma per farlo vivere concretamente nella nostra attualità, attraverso una *nostra* donazione di senso. In letteratura, più che in ogni altro campo, verità e sapere non si pongono come dati, ma come risultato di un processo interdialogico in cui ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo interpretativo e nello stesso tempo a rispettare il punto di vista altrui" (Luperini, Marchiani, 1999:1). Un solido lavoro linguistico quindi, legato a situazioni reali e non, su cui innestare aperture all'immaginario², "con narrazioni tratte dalla vita che mantengono il passato e il possibile accettabilmente uniti" (Bruner, 2002: 15-16), rappresenta uno snodo significativo nel passaggio al letterario. Educando all'immaginario inoltre si può meglio perseguire un'idea di letteratura in azione, agita e detta attraverso le azioni sociali dei soggetti. Un'idea di letteratura che, grazie ad un coinvolgimento emotivo e affettivo dell'alunno ai linguaggi e ai mondi rappresentati dai testi, generi sia una predisposizione interna al cambiamento³ quale si trova frequentemente nella produzione letteraria (Todorov, 1977), sia una partecipazione ad uno scambio ermeneutico di significati culturalmente determinati. Rispetto a questi aspetti si tratta di adottare una metodologia che: a) da una parte abitui il lettore alla costruzione di "realità possibili e impossibili", mediante l'attribuzione di significati e l'evocazione di universi simbolici ed espressivi, conducendolo gradualmente allo svelamento dei "mascheramenti" (Ceserani, 1996) prodotti dalle vie dell'intuizione e di un immaginario colto e raffinato; b) dall'altra avvii procedure di ricerca che sviluppino atteggiamenti ermeneutici interpretativi, dove il significato (*un significato "inerente ai rapporti con altre cose: storici, causali, inclusivi, spaziali, affettivo cos'altro possiamo immaginare"*), non è "dato", ma "rinvenuto- scoperto- costruito" in rapporto al contesto culturale che lo esprime e in cui ha luogo (Bruner, 1984: 212).

3. Gli *ateliers* linguistici

Nel nostro caso e secondo l'orientamento tracciato, l'educazione linguistica e l'educazione letteraria sono state oggetto di specifici percorsi o moduli di orientamento o di indirizzo. Moduli connessi tra loro, con accentuazioni diverse su uno o più aspetti, ritenuti rilevanti ai fini istruttivi e educativi. Sulla base di quanto

² Un' apertura ad una dimensione plurale, culturale e simbolica quasi drammaturgica, in cui le situazioni e i soggetti, coinvolti in rappresentazioni di parti e messe in scena di ruoli e di fatti, sconfinano nella sfera dell'immaginario. Per esempio con: l'irruzione del fantastico in una situazione reale e quotidiana, la creazione di un'atmosfera irreale, dove il soprannaturale diventa la sostanza naturale dell'universo, l'uso di pratiche ipertestuali di trasformazione e di imitazione. Vedi Cailliois R. (1966), *De la fèrie à la science – fiction*, Genette G. (1997), *Palimpsesti*; Pavel T. G. (1986), *Mondi di invenzione*, Alessandri R. (1992), *Manuale del fantastico*.

³ Associazione e riassociazione in modo diverso di universi ed esperienze, metamorfosi di oggetti e di luoghi, ambienti, persone, animali che intessono storie o rappresentano realtà, mondi alla rovescia o magici che giocano a scambiare i ruoli o a scatenare elementi di disturbo (Todorov, 1977).

illustrato, sono stati ipotizzati più poli di attività (*atelier*), di non più di due mesi ciascuno, articolati ognuno in maniera flessibile, all'interno dei quali si possono avviare approfondimenti su vari punti. Una rilevanza particolare è stata accordata alle principali forme del discorso (*narrazione, descrizione, regolazione, esposizione, argomentazione*), viste nei relativi testi di riferimento (*generi testuali, orali e scritti, letterari e non*), soffermandosi ora sull'espone, sull'argomentare e sul narrare, ora sul descrivere e sul narrare, per approdare poi all'espone e all'argomentare. Ma si possono prevedere, a completamento o arricchimento di queste macrofunzioni, altri argomenti, legati a specifici problemi, da strutturare in apposite piste di lavoro. Nei diversi approfondimenti è stato seguito un principio di gradualità e di progressione, nel rispetto delle caratteristiche della classe e dei bisogni degli studenti.

Concludendo rimane comunque centrale rivolgere nei vari *ateliers* l'attenzione su:

- la varietà della lingua e la pluralità dei linguaggi, intesi quali strumenti e modalità di rappresentazione di realtà diversificate;
- le principali forme del discorso (narrare, descrivere, regolare, esporre, argomentare), declinate nei diversi generi testuali, che fungono da categorie indispensabili sia per acquisire ed elaborare conoscenze sempre più formalizzate, sia per strutturare un pensiero logico e rappresentare "mondi possibili ed impossibili";
- la comprensione ed interpretazione dei testi, curando, nell'analisi e nell'elaborazione testuale, la valenza simbolica che è fondativa del linguaggio, anche nelle pratiche comunicative.

Si riportano i titoli di alcuni possibili percorsi, da articolare e da scansionare lungo l'arco del biennio della scuola superiore. Per limiti di tempo il gruppo di progetto⁴ si è concentrato su uno di questi: *l'Atelier descrittivo-narrativo, I labirinti della memoria*, di cui si forniscono alcune linee d fondo, rinviando alla documentazione dettagliata reperibile al Centro Ciari.

BIENNIO DELLA SCUOLA SUPERIORE

Settori di insegnamento

Educazione delle abilità linguistiche

Riflessione sulla lingua

Educazione letteraria

Percorsi

Atelier espositivo-argomentativo

Dibattere ed argomentare

⁴ Il gruppo di progetto è composto da: Maria Piscitelli, coordinatrice ed esperta di educazione linguistico-letteraria; Antonio Corti, docente scuola superiore; Alessandro Fancelli, docente scuola superiore; Nadia Fiaschi, docente scuola superiore; Maria Pia Piloni, docente scuola superiore.

Atelier narrativo- descrittivo

I labirinti della memoria

Atelier narrativo-espositivo

Dall'esposizione "normata" (in classe)

all'esposizione inventata

Atelier narrativo-espositivo-argomentativo

Comunicare in una pluralità di contesti e testi

3.1

L'*atelier* narrativo-descrittivo

I labirinti della memoria

Archivi di storie private e pubbliche. Autobiografia,
corrispondenza, diari, memorie.

Nel laboratorio proposto un posto di rilievo è stato assegnato alla narrazione, non solo per fini estetico-artistici, ma pedagogici, in quanto la narrazione rappresenta "una modalità comunicativa che media fra il mondo canonico della cultura e il mondo personale e idiosincratico delle credenze, dei desideri e delle speranze". La narrazione occupa difatti un ruolo -chiave nella cultura: "Essa dà significato all' esperienza e lavora intorno alle intenzioni (che sono "primitive" come la "causalità"), evocando azioni, di un personaggio, in uno spazio-tempo, comune ad una condizione di squilibrio e di ricerca, nelle quali il personaggio è la "funzione" dominante di ognuno di noi (Cambi, 2003). Ai fini sopra indicati (*estetico-artistici-pedagogici*) si aggiungono quelli pratici, vista sia la forte presenza della narrazione nella vita quotidiana individuale e sociale, (*la cultura è "intrisa di narrazione"*), sia la tendenza, nel linguaggio comune, nei testi d'uso e nel linguaggio televisivo e filmico a ricercare effetti connotativi, polisemici e creativi in genere, che producono una varietà di forme espressive a livelli diversi di elaborazione. Inoltre non bisogna dimenticare la quasi naturale disposizione dell'uomo a raccontare, a rappresentare, a inventare e a produrre segni e significati, attraverso un proprio linguaggio verbale e non verbale e un sistema di simboli. Anzi lo scopo del linguaggio, la sua stessa funzione intrinseca sarebbe la narrazione, cioè l'intenzione di raccontare, d'interpretare e di esprimere la realtà nella forma di un racconto (Anolli, 1998: 271-294); in essa il "canonico e il possibile sono in perenne tensione dialettica fra loro" (Bruner, 2002:15). A tal proposito basta vedere quanto i bambini abbiano bisogno di sentire storie, racconti, mediante i quali vengono ad alimentare la loro fantasia, sviluppando capacità creative di mondi magici, in cui si sprigionano incantesimi liberatori e rivelatori di enigmi e paure.

3.1.1. *I labirinti della memoria*

Nell'elaborare questo percorso ci siamo, innanzitutto, preoccupati di individuare alcuni temi *di vita*, legati alle differenti soggettività e ai contesti esistenziali, sì da esplorare le vicende della storia / storie di ogni alunno, sollecitandolo a recuperare quei momenti del passato (infanzia, prima adolescenza, seconda adolescenza), che rappresentano "la folla anonima che abita in ognuno di noi". L'obiettivo è stato non tanto quello di

“risolvere problemi attraverso il racconto della propria storia, quanto di trovarli” (Bruner, 2002: 17). Facendo emergere, a grandi linee, l'intricata rete dei vissuti, interni ed esterni, susseguirsi nel tempo e che hanno contrassegnato periodi della propria esistenza, si è cercato di restituire la parola a figure significative, a episodi e fatti o ad emozioni, che albergano dentro di noi. In questa ricerca di frammenti di vita, nodali nella crescita individuale e sociale di ciascuno, sovente inesplorabili e riposti in angoli oscuri della nostra persona, ci siamo lasciati guidare dalla narrazione orale e scritta, nutrendola con esperienze culturali di taluni scrittori. Difatti la rivisitazione, seppur a passi *leggeri e silenziosi*, di certe zone *ingarbugliate e ingorgate* della propria e altrui memoria, rende sicuramente più fluidi i momenti cruciali di ognuno, sciogliendo forse qualche nodo: *piccolo*, ma tuttavia di *grande* ostacolo alla costruzione dell'identità.

Sul piano didattico si è privilegiato il lavoro sulle abilità linguistiche (*orale e scritto*), sviluppate in un'ottica unitaria; all'interno di questo si è inserito l'approccio al letterario, rivolgendo l'attenzione soprattutto a quei generi vicini alla tematica prescelta (*l'autobiografia, le lettere, i diari intimi, il racconto epistolare, etc.*). Ci si è abbastanza soffermati sul racconto della storia personale, partendo dalla raccolta di tracce di sé (*documenti e dati*) e di testimonianze individuali e collettive che, tramite interviste (tre), hanno fornito *pezzi* ed esperienze di vita, consentendone la ricostruzione autobiografica. La scrittura, affrontata nelle diverse fasi (*pre-scrittura, scaletta, stesura, revisione*) e nella sua dimensione più intima (*scrittura espressiva, rappresentativa e simbolica*), ha messo a nudo alcune articolazioni della personalità degli studenti, evidenziando intrecci con abitudini, comportamenti, pensieri ed emozioni che la ricostruzione *soggettiva* della memoria privata inevitabilmente intesse. In questo viaggio di ricerca dell' *io* e dell' *altro*, il cui baricentro è stato il tentativo di *dire, raccontare e scrivere* mondi personali *reali*, filtrati dalla forza del ricordo e in sua assenza dell'immaginazione, ci siamo fatti guidare da progetti di scrittura, metodologie e prospettive, adottati da scrittori e artisti noti, per rendere più fecondi gli incontri con determinati autori. Di questi metodi ameni e strutturati, aperti e coerenti, sono stati presi a prestito alcune importanti idee.

Sul tema autobiografico esiste una documentazione ricca e ad ogni livello (*Gide, Mauriac, Proust, Céline, Malraux, Sartre, Nievo, Foscolo, Leopardi, Svevo, Yourcenar, Sarraute, Beauvoir*) che fornisce un ampio ventaglio di spunti di lavoro. Difatti la memoria individuale di molti scrittori ha ispirato la creazione di un gran numero di autobiografie, che, soprattutto negli ultimi secoli, hanno conosciuto uno sviluppo formidabile. Talvolta può rimanere difficile distinguerle dal romanzo, poiché i temi e le tecniche spesso si intrecciano e non è semplice operare una separazione netta tra autobiografie propriamente dette (*racconti retrospettivi alla prima persona, dove c'è identità tra autore, narratore e personaggio principale*) e romanzi od opere, in cui convergono elementi del romanzo e della autobiografia (*ricordi autobiografici*).

Nel nostro lavoro ci siamo ispirati a due grandi scrittrici francesi del '900, M. Yourcenar (*Archivi del Nord*) e N. Sarraute (*Enfance*), per l'originalità delle loro modalità di narrazione autobiografica, ma si possono prendere a modello tanti altri scrittori. Degli *Archivi del Nord* abbiamo ripreso il carattere, *documentario e immaginario*, della forma autobiografica, che, sulla base di materiali orali e scritti, si snoda lungo l'asse del tempo (*il tempo della storia*). L'immaginazione interviene sui vuoti del racconto della storia. Da *Enfance*, invece, abbiamo attinto alcune modalità di rappresentazione dei quadri di vita, che la scrittrice viene costruendo intorno a frammenti di memoria (*un evento, una parola*). In questo caso la narrazione diventa *evocativa e immaginaria* e non rispetta l'ordine cronologico del tempo (*il tempo del discorso*).

Di entrambe le opere forniamo qualche informazione.

- *Archivi del Nord*

In *Archivi del Nord*, che continua il racconto delle vicende di famiglia (*antenati materni*) iniziato in *Care memorie*, M. Yourcenar ripercorre a ritroso la storia degli ascendenti paterni, investigata sin dai primordi. La ricostruzione vera incomincia dal XVI sec., attraverso una narrazione che procede rapida fino al XIX secolo, delineando la fitta rete di parentele e generazioni per concentrarsi poi sulle figure più vicine, quella del nonno e del padre. Servendosi di diari, lettere, album di viaggi, tratti dagli archivi di famiglia M. Yourcenar ricerca, di questi personaggi, sia la vita tranquilla che quella più avventurosa dei suoi personaggi, facendo intravedere, dietro le vicende dei singoli, l'evoluzione di una società e le sue inclinazioni. Le pagine dedicate alla storia di famiglia, prima della Rivoluzione, si basano su documenti tratti da archivi di famiglia e da qualche trattato genealogico; altre notizie provengono dai racconti fatti dal nonno al figlio e da altri suoi scritti che le sono serviti per tentare di ricostruire la storia dell'uomo (*album di viaggio, appunti riguardanti la sua famiglia e certi episodi della sua vita, archivi del Nord, archivi di Versailles, fogli ingialliti di un libretto militare, scritte sul retro di vecchie fotografie*).

- *Enfance*

Mentre in *Enfance*, N. Sarraute fa ruotare ogni capitolo intorno ad un frammento di memoria, una frase, un personaggio, un avvenimento; l'ordine non rispetta la loro relazione cronologica. La voce del narratore è quella dello stesso autore che assume una posizione rispetto ai suoi ricordi. Accanto alla voce del narratore se ne pone un'altra, che interviene per modificare, precisare un ricordo dai contorni sbiaditi, per meravigliarsi o richiamare. Si tratta di una voce doppia che dialoga con la prima, in un contesto i cui ricordi, spesso evocativi, suscitano piacere nell'evocazione. Interessante è lo spazio significativo che ricopre il dialogo, con abbondanza di punti di sospensione, con predominanza di forme verbali (*uso frequente dell'indicativo e della paratassi*). Questa voce narrante costituisce una specie di teatro della memoria che fa da richiamo ai ricordi e li mette in scena, uno per volta. Mentre la seconda voce, il doppio dell'io *narrante*, accompagna la prima, la sostiene e la corregge. Vengono così a crearsi due tipi di dialoghi: uno totalmente inventato, la cui presenza segnala il ruolo dell'immaginazione nell'opera; l'altro che funziona da amplificatore, per esempio, di una " battuta" autentica, fissata nella memoria della scrittrice. Con questo procedimento dialogico, la scrittrice, oltre a vivacizzare il racconto, mette in rapporto due epoche (*presente e passato*) e fa affiorare percezioni, avvertite in tempi diversi, ma scaturite da uno stesso momento di vita.

Questa modalità narrativa è stata utilizzata più volte nel racconto di alcuni episodi di vita, da parte di alcuni studenti.

Bibliografia

- Alessandri R. (1992), *Manuale del fantastico*, La Nuova Italia, Firenze
- Anolli L. (1998), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale nella prospettiva di Bruner*, in *Vygotskij, Piaget, Bruner, Concezioni dello sviluppo*, Liverta Sempio O. (a cura di), Raffaello Cortina Editore, Milano
- Bruner J. (1984), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando, Roma
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma
- Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma.

- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino
- Caillois R. (1966), *De la féerie à la science – fiction. Anthologie du fantastique*, Gallimard, Paris
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma
- Cambi F. (2003), *Saperi, trasversalità ed insegnamento*, Irre Toscana, Firenze
- Ceserani R. (1996), *Il fantastico*, Il Mulino, Bologna
- Genette G. (1997), *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*, Einaudi, Torino
- Luperini R., Marchiani L. (1999), *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura. Il rinnovamento della didattica dell'italiano punto di forza di un rilancio della scuola pubblica*. "Chichibio", Anno I, gen-feb.
- Pavel T. G. (1986), *Mondi di invenzione. Realtà e immaginario narrato*, Einaudi, Torino
- Scaratti G., Grazzani Gavazzi I. (1998), *La psicologia culturale di Bruner tra sogno e realtà*, in *Vygotskij, Piaget, Bruner, Concezioni dello sviluppo*, Liverta Sempio O. (a cura di), Raffaello Cortina Editore, Milano
- Todorov T. (1977), *La letteratura fantastica*, Garzanti, Milano