

# La narrativa nella scuola

Guido Petter

In un articolo apparso su questa stessa rivista (Petter, 2007), avevo affrontato un tema che era stato oggetto di svariati dibattiti negli scorsi anni, quello cioè dell'opportunità di raccontare o leggere ai bambini le fiabe classiche. La conclusione alla quale giungevo era che il raccontare fiabe resta di particolare importanza per lo sviluppo psicologico di un bambino poiché promuove un equilibrato sviluppo della razionalità e della fantasia, del linguaggio, dell'affettività, della socialità.

Vorrei adesso ampliare il discorso agli anni della preadolescenza e dell'adolescenza. Quale ruolo gioca, a queste età, la narrativa, che è ora rappresentata dalle grandi leggende (quelle omeriche, ad esempio), dalle novelle, dai romanzi d'avventura, o polizieschi, o sentimentali, e anche da memorie o diari?

## Un aiuto a conoscere la realtà

Una prima importante funzione consiste nel favorire un ampliamento della conoscenza della realtà. Una realtà geografica, anzitutto. Romanzi di avventure che narrano di grandi viaggi portano un ragazzo a contatto con una varietà di paesaggi: il deserto, la prateria, le isole dei mari del sud, la foresta equatoriale, le regioni polari, il fondo del mare, e così via (pensiamo a romanzi classici come quelli di Verne, Stevenson, De Foe, Twain). E poi una realtà sociale, come quella rappresentata da popolazioni che abitano in regioni diverse dalla nostra: gli indiani d'America, gli eschimesi, i cinesi, ecc., collocati tuttavia in un certo tempo storico rispetto al quale possono essere intervenute modificazioni profonde, di cui si può allora comprendere meglio la portata (per esempio, nel romanzo di Mark Twain, *Huckleberry Finn*, viene presentata una società nordamericana ancora divisa in liberi e schiavi, una divisione che di lì a poco sarebbe scomparsa, con la guerra di Secessione).

Ed è una conoscenza della realtà che permette di sensibilizzare a certe differenze per quanto riguarda il suo grado di certezza: ad esempio, i paesaggi e i popoli che Ulisse attraversa o incontra nel suo lungo leggendario viaggio sono in parte un prodotto della fantasia (pensiamo alla discesa nell'Ade, o alla figura di Polifemo) e in parte ben reali (la Sicilia, lo Stretto di Gibilterra, Itaca; i naviganti, gli agricoltori, i pastori). D'altra parte, que-

sta sensibilizzazione alla distinzione tra realtà e fantasia potrebbe essere stimolata anche dalla lettura di un romanzo fantascientifico (con la considerazione aggiuntiva, e arricchente, che alcuni elementi, solo fantastici al tempo in cui il romanzo era stato scritto, più tardi sono divenuti realtà).

## Cogliere problemi, trovare soluzioni

Un secondo importante contributo della narrativa riguarda la sensibilizzazione ai problemi (di ordine tecnico, o sociale, o anche culturale) che si possono presentare in date situazioni, e alle soluzioni che ad essi è possibile dare, in una prospettiva sostanzialmente positiva, di fiducia nell'umana inventività. I testi narrativi sono ricchi di problemi: i Greci assediano da dieci anni Troia, il loro problema è come conquistarla, e allora Ulisse inventa il Cavallo; Robinson ha il problema di sopravvivere nell'isola deserta, e allora si procura quanto gli potrebbe servire prima che la nave affondi, costruisce una capanna, si inventa un calendario, e così via; Tom Sawyer ha il problema di evitare un lavoro noioso come quello di verniciare una palizzata e lo risolve presentandolo agli amici come un'attività interessante e inducendoli uno dopo l'altro a impegnarsi. Talvolta il problema non è già presente e va previsto, così che possa emergere la sagacia di qualche personaggio: è il caso di Ulisse che non svela al Ciclope il proprio nome e gli dice invece di chiamarsi "Nessuno", così che più tardi, quando gli altri Ciclopi accorrono e chiedono a Polifemo chi lo abbia accecato, egli risponde loro: «Nessuno».

## La dinamica dei sentimenti e delle decisioni

Ci sono poi altri due motivi che arricchiscono di potenzialità formative la narrativa. Essa, infatti, offre la possibilità di conoscere, e di condividere per empatia, una varietà di sentimenti, di stati d'animo, di emozioni: la curiosità, come desiderio di conoscere nuove terre, nuovi popoli, nuovi fenomeni, che sostiene l'esploratore nei suoi viaggi (ma spinge anche i ragazzi di una banda di preadolescenti ad esplorare un bosco o un fiume); la paura di fronte a una situazione pericolosa, il dolore per una per-

dita, lo smarrimento davanti a una situazione confusa, la gioia che accompagna il successo di un tentativo, e così via.

La narrativa permette poi di seguire da vicino come vengono prese certe decisioni: talvolta in forma collettiva, dopo una discussione e per alzata di mano, o invece in modo impulsivo e irrazionale (pensiamo alla folla milanese dei Promessi sposi, che si scaglia contro Renzo, considerato senz'altro un "untore"), molto più spesso in una forma individuale, e certe volte dopo un'elaborazione più o meno lunga, che può coinvolgere il lettore e "lasciarlo sulle spine" fino al momento in cui finalmente la decisione viene presa. Il desiderio di vedere cosa decideranno, di volta in volta, i protagonisti o co-protagonisti di un racconto costituisce del resto uno dei motivi più forti che alimentano l'interesse per le narrazioni. E siamo qui di fronte a una varietà di situazioni: si va da quelle in cui il decidere è facile, quasi automatico, ad altre in cui esso è invece difficile, perché la scelta è fra due alternative di pari rilevanza, entrambe positive, o entrambe negative, o riguarda qualcosa che nel contempo attrae e respinge o prende la forma di un vero e proprio dilemma morale.

### Riflettere su un mondo di valori

E accenno ai dilemmi ci porta a considerare una quinta funzione positiva della narrativa. Essa, infatti, offre al lettore molte occasioni per riflettere sui valori ai quali certe decisioni dei protagonisti di un racconto si richiamano (come la solidarietà, l'altruismo, la giustizia, la lealtà, la non violenza, il rispetto per gli altri), per farli propri e per confermarli come componenti costitutive della propria personalità. Tale riflessione è resa possibile anche quando i comportamenti descritti negano questi valori, quando cioè sono ispirati a egoismo, slealtà, disprezzo per le altre persone, crudeltà; la riflessione può in tale caso indurre il lettore a respingerli come espressione di disvalori o a confermare una ripulsa già attuata.

### Un aiuto a formarsi un'"idea di sé"

Una sesta e fondamentale funzione (che si ricollega alle ultime tre appena viste e ne costituisce in certo modo una sintesi) consiste nell'offrire elementi utili per portare avanti quel processo di formazione dell'"idea di sé" che, pur avendo inizio già nell'infanzia, si intensifica durante la preadolescenza e soprattutto durante l'adolescenza e viene vissuto con particolare tensione e spesso con vera e propria sofferenza. Domande come: "Chi sono io, in realtà?", "Che cosa ci sto a fare al mondo?", "Quanto sono simile

agli altri, e quanto diverso, originale, unico?", "Quali sono i miei punti di forza, e quali i miei limiti?", "Posso compensare certi limiti con certe altre mie caratteristiche che sono positive?", si presentano con frequenza, e in modo esplicito, alla mente di un adolescente. All'"idea di sé" consistente in ciò che si pensa di essere nel presente si collega poi l'"idea di ciò che si vorrebbe essere, di ciò che si desidera diventare" (l'"Io ideale"), e si sviluppa così anche una dialettica per cui il desiderio di possedere una capacità che si ritiene di non avere ancora dà avvio a tentativi di acquisirla, che possono avere successo e portare dunque a una modifica della personalità e della corrispondente "idea di sé" del momento. Questo processo piuttosto complesso può essere favorito dalla presenza di "modelli" con i quali un adolescente si commisura, o addirittura si identifica. Nella commisurazione l'atteggiamento è analitico: ("il mio modello ha in modo spiccato una certa qualità che considero positiva; e io la possiedo? In quale misura? Che cosa potrei fare per acquisirla?"); nell'identificazione l'atteggiamento è invece globale, è desiderio di essere in tutto e per tutto come il modello (ed espone dunque al pericolo di accettare, insieme alle qualità positive, anche certi tratti negativi, come accade nel caso dell'"eroe negativo").

Insomma, un adolescente può prendere come modelli delle persone reali (i genitori, un certo insegnante, un campione sportivo, un attore, un cantante, ecc.), ma può trovare dei modelli anche nell'ambito della storia o della letteratura, e in quest'ultimo caso, oltre che nella grande poesia (Leopardi, ad esempio), anche nella narrativa. Può trattarsi di commisurazioni temporanee (che terminano quando termina la lettura di un certo libro) o invece durevoli.

### Il romanzo e la memoria

Credo che, a questo punto, riconsiderando i vari motivi esaminati, e soprattutto l'ultimo, sia importante fare una distinzione fra due generi di narrativa: quella rappresentata dal romanzo (o dal poema epico) e quella rappresentata dal diario o dalla "memoria". Il tratto essenziale che li distingue consiste nel "marchio di realtà" che caratterizza questi due ultimi tipi di testi narrativi. In essi, diversamente da quanto accade in un romanzo, i personaggi e gli eventi sono tutti pienamente reali.

Pensiamo, ad esempio, a diari come quello dell'esploratore polare Robert F. Scott, o quello di Anna Frank, o alle memorie di Carlo Levi, Cristo si è fermato a Eboli, o di Charles Lindberg, Spirit of Saint Louis (che descrive il primo volo transatlantico nel 1927), o a Se questo è un uomo di Primo Levi. In casi come questi la commisurazione assume un valore diverso: ci si confronta con mo-

delli reali, che hanno davvero compiuto certe imprese, o preso certe decisioni, o vissuto certe emozioni. È assai più coinvolgente, per un lettore, porsi la domanda: “Io, se mi fossi trovato (o mi venissi a trovare) nella sua stessa situazione, che cosa avrei fatto? (che farei?)”.

La narrativa, dunque, nella preadolescenza e nell'adolescenza, e nell'ambito della scuola, può assolvere ad una pluralità di funzioni, sul piano dello sviluppo cognitivo, su quello dello sviluppo emotivo e affettivo, e su quello dell'acquisizione stabile di valori e della formazione dell'idea di sé. Funzioni che possono essere svolte in modo davvero incisivo se i libri proposti in lettura ad allievi di queste età vengono scelti con cura e se poi sul libro letto viene compiuto insieme a loro un lavoro di approfondimento. Un lavoro che può, di norma, consistere in discussioni di gruppo sulla personalità dei protagonisti, sulle scelte che compiono e sulle motivazioni che li animano, così come sulla natura delle situazioni in cui si sono venuti a trovare e sullo sfondo storico in cui collocano le loro vicende; ma potrebbe anche, a se-

conda del carattere del libro, prendere la forma dello scrivere qualche capitolo aggiuntivo, del tentare di trasportare il testo in una sceneggiatura per una rappresentazione drammatica, dell'avvio di qualche ricerca relativa agli eventi descritti nel libro o alla vita e alle altre opere dell'autore, o anche dell'organizzazione di un incontro diretto con quest'ultimo.

### **Riferimenti bibliografici**

PETTER G. (2007), «Fiabe sì o fiabe no?», *Psicologia contemporanea*, 202, 74-79.

PETTER G. (2007), *La narrativa nella scuola. Il lavoro sul testo e l'incontro con l'autore*, Erickson, Trento.

**Guido Petter** insegna Psicologia dell'adolescenza presso l'Università di Padova. Fra le sue pubblicazioni più recenti ricordiamo: *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza* (Giunti, 2007) e *Per una verde vecchiaia* (Giunti, 2009).