

BIBLIOTECA DI TESTI E STUDI / 1243

SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Il testo è disponibile sul sito internet di Carocci editore
nella sezione “Pressonline”

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

Corso Vittorio Emanuele II, 229
00186 Roma
telefono 06 / 42 81 84 17
fax 06 / 42 74 79 31

Siamo su:
www.carocci.it
www.facebook.com/caroccieditore
www.twitter.com/caroccieditore

Vincenzo Cafagna

Storia e letteratura tra formazione e partecipazione

Una ricerca con gli studenti



Carocci editore

1^a edizione, febbraio 2019
© copyright 2019 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Finito di stampare nel febbraio 2019
da Grafiche VD srl, Città di Castello (PG)

ISBN 978-88-430-9631-2

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Presentazione di <i>Chiara Gemma</i>	11
Introduzione	15
1. Il riconoscimento di un ruolo nuovo per lo studente. I presupposti dell'indagine	21
1.1. Da una modellistica <i>per</i> l'insegnamento a una modellistica <i>dell'</i> insegnamento	22
1.2. I presupposti del cambiamento	24
1.3. Un diverso concetto di testimonianza	28
1.4. L'apporto di Student Voice	30
1.5. La corresponsabilità e il senso del lavoro scolastico	34
1.6. Il problema del <i>senso</i> tra didattica generale e didattiche disciplinari	36
2. La parola agli studenti. L'indagine	39
2.1. La scelta del metodo	39
2.2. L'individuazione dell'area di indagine	43
2.3. La trasposizione in domanda "praticabile"	49
2.4. La domanda di ricerca	50
2.5. Lo strumento	54
2.6. I partecipanti	56
2.7. La conduzione delle interviste	61
2.8. Prima raccolta dati: codifica e analisi	62
2.8.1. I significati dei termini "storia" e "letteratura" / 2.8.2. Fattori che intervengono nella maturazione di una rappresentazione personale della storia e della letteratura / 2.8.3. Fattori che intervengono nella maturazione di una rappresentazione della storia e della letteratura a scuola e all'università / 2.8.4. Restituire centralità alla storia e alla letteratura: un invito a riflettere	

2.9.	Seconda raccolta dati: diversificazione di partecipanti e contesti	96
2.10.	Terza raccolta dati: seconda versione dell'intervista e nuovi partecipanti	98
	2.10.1. Comunicazione aperta e metacomunicazione / 2.10.2. Fattori funzionali ad un insegnamento più efficace della storia e della letteratura	
3.	Significatività formativa e partecipazione democratica. Gli esiti dell'indagine	113
3.1.	Aspetti del processo di individuazione della <i>core category</i> e quadro riepilogativo	113
3.2.	La significatività come <i>core category</i>	117
3.3.	La teoria emergente	126
	Bibliografia	131

*a Tommaso e Michelangelo,
studenti di oggi e di domani*

La preparazione punta ormai su quel tipo di cose che una macchina ben programmata riesce a fare meglio di un essere umano, e lo scopo principale dell'istruzione, il raggiungimento di una vita ricca di significato, appare inutile e messo da parte.

J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1915)

Una mente non ottiene autentica libertà mutuando conoscenze e ideali di altre persone, bensì formando i propri standard di giudizio e producendo i propri ragionamenti.

R. Tagore, *Programma pedagogico* (1915)

Presentazione

Difficilmente, in una presentazione, ci si sottrae ai consueti giudizi positivi quando si tratta di un autore con il quale si hanno in comune interessi scientifici e linee di ricerca. Cercherò, tuttavia, di sottrarmi al comune accordo, nel tentativo di fare emergere il valore di un libro che offre un contributo, non secondario, all'avanzamento del ruolo dello studente quale *fonte sussidiaria*.

Tre, in particolare, i temi meritevoli di attenzione: la *prospettiva Student Voice*, la quale, però, non è abbracciata entusiasticamente, ma criticamente, soprattutto in relazione al concetto di “corresponsabilizzazione”; la *significatività formativa*, oggi più che mai compromessa a causa del tangibile scollamento tra insegnamento scolastico e “vita vera” degli studenti; e, infine, l’idea di *scuola democratica*, il cui compito è sì quello di preparare gli studenti a vivere in una società democratica, ma anche, innanzitutto, di mostrarsi essa stessa un’istituzione essenzialmente democratica, aperta ed inclusiva.

Temi, dunque, che si distinguono per la loro attualità e per l’originalità dell’approccio adottato. La peculiarità del lavoro, infatti, consiste nel soffermarsi con sistematicità sulle rappresentazioni dello studente, tradizionalmente visto come soggetto passivo, destinatario meramente ricettivo delle didattiche disciplinari, e oggi sempre più inteso nel suo ruolo di interlocutore attivo, elaborativo e critico nel processo di insegnamento-apprendimento.

La parola data agli studenti sui *saperi umanistici*, in particolar modo in riferimento alla storia e alla letteratura, e sul modo in cui essi vengono trasmessi, porta chiaramente ad individuare nella *significatività formativa* quel concetto fondamentale in grado di integrare e unificare le principali categorie emerse dal processo di analisi e capace, altresì, in virtù dei suoi effetti, di legare l’insegnamento della storia e della letteratura alla partecipazione democratica. Si tratta di un esito rilevante dell’indagine, che lega

dunque, *mediante la significatività formativa*, l'insegnamento della storia e della letteratura alla partecipazione democratica, riaffermando, in tal modo, il ruolo imprescindibile che scuola e università sono chiamate a svolgere in difesa delle società democratiche.

Diversi, dunque, i piani di lettura del testo.

Innanzitutto, la dimensione che legittima lo studente come *teste de visu* del sapere appreso; un contributo che rappresenta un ulteriore tassello nella prospettiva del riconoscimento del ruolo epistemico che lo studente ricopre.

Ciò che colpisce qui non è tanto capire se lo studente *può dire* dell'insegnamento della storia e della letteratura; se la sua parola può essere considerata paradigmatica per un contributo alla conoscenza dell'insegnamento; o, ancora, se può contribuire alla messa in luce di quei tratti che contraddistinguono la pratica insegnativa sui saperi umanistici. Il discorso è ancora più abilmente circoscritto: qual è il *senso del sapere umanistico* per lo studente che apprende? Può la parola dello studente, riconosciuta e legittimata, essere espressione di un sé che responsabilmente ha appreso il *valore* di quello specifico sapere?

Collocandosi sulla scia della *Student Voice*, movimento che – ricordo – ha come oggetto di interesse la comprensione delle rappresentazioni che lo studente ha di sé, mi piace sottolineare come tale lavoro valorizzi appieno il ruolo attivo e propositivo dello studente quale soggetto che offre, con il suo “sguardo”, elementi assai significativi per un diverso sviluppo delle pratiche didattico-educative.

Come osservato in altre occasioni, anche il presente lavoro non vuol certo affermare l'esclusività di tale contributo, ma piuttosto evidenziare come la voce, le rappresentazioni, i saperi degli studenti tutti debbano divenire parte integrante del dialogo con insegnanti, ricercatori, genitori e persino politici. Considerare le prospettive dello studente come degne di attenzione può rappresentare un ottimo riscontro in vista del miglioramento delle pratiche didattiche e dunque della trasposizione didattica di un dato oggetto culturale.

Vi è, poi, la dimensione metodologica di tipo qualitativo. Vincenzo Cafagna, con singolare efficacia, utilizza la Grounded Theory, e questo per alcune specifiche ragioni: innanzitutto per la natura esplorativa di questo metodo, particolarmente adatta ad un tema molto ampio e ricco di sfaccettature; poi per la sua peculiarità nell'integrare ricerca empirica e riflessione teorica; e infine, ma soprattutto, per il rigore e la sistematicità che contraddistinguono le sue procedure d'indagine, per quanto varie e tenute ad una

certa flessibilità tipica della ricerca qualitativa. Tutti aspetti che meritano un'attenzione aggiuntiva.

Chiudo con un richiamo forte alle potenzialità del costrutto *significatività formativa*, come ghiotta occasione per accedere a quella componente *oscura* della didattica.

L'avvertenza sta nel saper opportunamente interpretare i primi indicatori che emergono da tale ricerca, perché – come sottolinea l'autore – la scuola può offrire e far vivere esperienze di democrazia a condizione che diventi essa stessa modello di scuola democratica aperta ed inclusiva.

Parlare oggi di *democrazia* non è facile: il dibattito politologico è incentrato sul concetto di *crisi*, anche se la letteratura più recente parla di *trasformazione* o, addirittura, di *evoluzione*. È possibile, tuttavia, individuare una linea comune che va rintracciata nel compito della politica di governare questa fase comunque non agevole della democrazia, puntando ad un'architettura istituzionale più adeguata all'esigenza di *rappresentanza* e di *partecipazione*. Possono, allora, questi termini riguardare anche gli studenti?

Dall'esito della ricerca sembrerebbe di sì.

Ma siamo, ancora e sempre, sul piano, come dire, ottativo, del desiderio, o davvero un'aula e una scuola che si configurino come “mondo vitale”, in grado cioè di favorire occasioni, opportunità per la creazione di una familiarità, per l'accoglienza della *Student Life*, possono divenire espressione di un modello democratico? E se ciò non si verifica, è perché abbiamo di fronte un sistema sociale caratterizzato da relazioni tipizzate, comunicazioni e strutture di controllo poco modificabili?

La *quaestio* è assai complessa; tuttavia, occorre prendere atto del fatto che nel momento in cui il “*ponte*” che unisce mondi vitali e mondo sociale *diviene instabile*, tanto da separarli inducendoli a pensare che possano fare a meno l'uno dell'altro, il sistema sociale struttura condotte tipizzate e meccanismi di controllo che escludono la partecipazione del soggetto.

È questo, forse, ciò che avviene nelle nostre scuole se consideriamo lo scollamento che si avverte rispetto al *mondo della vita*?

Anche la quotidianità scolastica, quale metafora di *luogo vitale*, si tinge, si compone, si anima di più persone, il più delle volte diverse fra loro, ma sicuramente rassomiglianti nel pensare e nel sentire. Ogni studente è sì un mondo a sé, ma sempre in relazione all'altro e mai chiuso nei limiti della propria esistenza, come una monade leibniziana, priva di porte e finestre. È piuttosto una *singularità esclusiva*, prima da scoprire eppoi da accogliere.

Credo che investire lo studente di nuove responsabilità, ad esempio con quella che Michael Fielding (2012) definisce *collegialità radicale* tra docenti e discenti, in vista di una democrazia maggiormente dialogica, costituisca un'opportunità non già per parlare soltanto di democrazia, ma anche e soprattutto per creare una condizione, non secondaria, per *far vivere esperienze di democrazia*.

Questi alcuni dei temi e dei piani di lettura – altri se ne possono ritracciare – della ricerca, scrupolosamente progettata e strutturata, la quale – a mio avviso – colpisce per il diffondersi di una forza interpretativa che parte da una personale proposta per andare a coinvolgere quel lettore che, sono certa, sarà catturato da un'immagine scrittoria armoniosa e, nel contempo, foriera di spunti di riflessioni e sviluppi interpretativi.

CHIARA GEMMA

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Introduzione

La presente ricerca ha per oggetto l'insegnamento della storia e della letteratura visto attraverso lo sguardo e la voce degli studenti. Tale tema, benché in modo esplorativo, è affrontato con una finalità ben chiara: ascoltare gli studenti per capire come e quanto la loro voce e il loro intimo coinvolgimento nelle ragioni dell'indagine possano contribuire ad una maggiore comprensione del processo d'insegnamento-apprendimento e ad un miglioramento in termini di efficacia delle stesse pratiche didattiche, in riferimento specifico ai due saperi umanistici considerati.

La scelta del tema ha diverse ragioni.

Senz'altro, un forte interesse personale, da parte di chi scrive, nei confronti dei saperi umanistici in generale e una profonda convinzione nel loro valore educativo, tanto sul piano della formazione personale quanto su quello, da esso non disgiunto, del consolidamento dei principi fondamentali di una società autenticamente democratica ed inclusiva.

Poi la constatazione della sua permanente attualità: benché “antico”, infatti, nel senso di carico di storia, il dibattito sui saperi umanistici – e più ampiamente sulle “due culture” –, e quindi sulle loro virtù e potenzialità formative o, viceversa, sulla loro inutilità e inadeguatezza ai tempi, resta oggi assai vivace e non di rado acceso, per molti addirittura cruciale non solo per il futuro assetto delle istituzioni scolastiche occidentali, ma per le sorti stesse del mondo contemporaneo stretto nella morsa di problemi globali che minano alla base le stesse condizioni di possibilità di una pacifica, sana ed equilibrata convivenza tra i popoli del Pianeta¹.

1. Restando in Italia, e limitando lo sguardo agli anni più recenti, dopo il successo internazionale di *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* di Martha C. Nussbaum, pubblicato dalla Princeton University Press nel 2010 e tradotto in italiano l'anno successivo, non pochi sono stati i libri, gli interventi mediatici e persino gli appelli che hanno alimentato nel nostro Paese il dibattito intorno ai saperi umanistici. Per citarne solo alcuni, di notevole risonanza mediatica e particolarmente significativi in relazione

Un dato, però, va qui subito rilevato: il fatto che in tale dibattito, che investe – come appena osservato – “la tenuta stessa delle società democratiche” e dunque “il futuro dei nostri giovani”, risulti quasi del tutto assente, o a limite solo marginale, il punto di vista degli studenti, la loro rappresentazione dei saperi umanistici, il modo in cui li recepiscono, li interpretano e li sperimentano/utilizzano nella loro vita quotidiana. Forse perché – c’è da chiedersi – tale rappresentazione è ritenuta conseguenza esclusiva delle didattiche disciplinari, e quindi, semmai, sono queste a dover occupare il cuore del dibattito; tuttavia, se questo, per un verso, è senz’altro vero, per l’altro quanto tali rappresentazioni possano contribuire ad aiutare la ricerca didattica nel migliorare ed affinare le pratiche di insegnamento non è generalmente tenuto in considerazione.

Ulteriori sollecitazioni, nient’affatto secondarie rispetto alla scelta del tema, sono poi rivenute dai frequenti scambi, a volte ricercati a volte del tutto casuali, ma sempre informali, avuti in via preliminare con gli studenti. L’evidente disparità di approccio e di giudizio da essi testimoniata ha non poco accresciuto l’interesse per un’indagine più rigorosa e approfondita: da un lato, infatti, molti di essi manifestavano generalmente una certa propensione, una viva curiosità e talvolta un vero e proprio amore nei confronti, ad esempio, della storia, della filosofia o della letteratura; dall’altro, però, non minoritarie erano le posizioni contrarie, quelle di totale disinteresse, di sensazione di inattualità, quando non di convinto rifiuto. Espressioni del tipo “Per me la filosofia è tutto”, oppure “La lettura di alcuni romanzi mi ha cambiato la vita”, o ancora “Lo studio della storia mi arricchisce come uomo e come cittadino”, si alternavano, in modo sin troppo stridente, ad altre del tipo “La filosofia non serve a nulla”, “Io odio leggere libri”, “La storia ha poco a che fare con la mia vita quotidiana”.

Indubbiamente, fattori extrascolastici possono aver contribuito, in vari modi, alla maturazione di posizioni così disparate, ma è altrettanto certo che qui la didattica abbia giocato un ruolo decisivo nell’orientare/determinare le suddette rappresentazioni.

Quest’ultima la ragione di fondo di un’indagine la cui finalità si configura, pertanto, come specificamente didattica.

alla presente indagine: *L'utilità dell'inutile. Manifesto* di Nuccio Ordine (2013), *Un appello per le scienze umane* di Roberto Esposito, Ernesto Galli della Loggia e Alberto Asor Rosa (2013), *Processo al Liceo classico. Resoconto di un'azione teatrale* a cura di Ugo Cardinale e Alberto Sinigaglia (2016), *Il presente non basta. La lezione del latino* di Ivano Dionigi (2016), *A che servono i Greci e i Romani?* di Maurizio Bettini (2017), *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista* di Lucio Russo (2018).

Il libro è suddiviso in tre capitoli.

Nel primo l'attenzione si concentra sullo studente, tradizionalmente visto come soggetto passivo, destinatario meramente ricettivo delle didattiche disciplinari, e oggi invece sempre più inteso nel suo ruolo di interlocutore attivo, elaborativo e critico nel processo di insegnamento-apprendimento. Si cerca di evidenziare i presupposti teorici alla base di questo mutamento di prospettiva, a partire dalla rivisitazione epistemologica del concetto di pratica, per mostrare come oggi lo studente si ponga a pieno titolo, per la ricerca didattica, come testimone privilegiato e fonte sussidiaria per la comprensione dell'insegnamento. Si fa cenno poi alle posizioni di alcuni nuovi orientamenti pedagogici accomunabili sotto il nome di *Student Voice*. Tali orientamenti, innestandosi sulle linee della nuova ricerca didattica, sebbene a partire da presupposti diversi, provano a ridisegnare lo *status* stesso dello studente: non solo interlocutore attivo, ma attore pienamente partecipe e co-responsabile dei processi didattici. Il passaggio dall'ascolto alla partecipazione responsabile dello studente se, da un lato, fornisce spunti e prospettive meritevoli di sperimentazione, dall'altro lascia emergere, proprio intorno al concetto di "corresponsabilità", alcuni nodi problematici che rinviano alla questione del *senso* del lavoro scolastico e dei saperi disciplinari e al principio di significatività nell'insegnare.

Nel secondo capitolo la parola viene data agli studenti, quasi a voler colmare la carenza di cui si è detto. Essi vengono interpellati sui saperi umanistici e sul loro insegnamento, in particolar modo in riferimento alla storia e alla letteratura. Viene dunque presentata la ricerca che, visto l'oggetto di indagine, non poteva non richiedere un impianto metodologico di tipo qualitativo. Più esattamente, si è optato per la *Grounded Theory*, e questo per alcune specifiche ragioni: innanzitutto per la natura esplorativa di questo metodo, ritenuta particolarmente adatta ad un tema molto ampio, che richiedeva preliminarmente di essere rischiarato nei suoi diversi angoli; poi per la sua peculiarità nel saper coniugare ricerca empirica e riflessione teorica, un connubio assai auspicato da chi scrive; e infine, ma soprattutto, perché esso rivela un impianto e delle procedure, per quanto varie e tenui ad una certa flessibilità tipica della ricerca qualitativa, caratterizzate comunque da rigore e sistematicità, cosa che, almeno in parte, sembrava poter limitare il rischio di una possibile "dispersione" delle procedure di indagine. In questo capitolo vengono così descritti e commentati tutti gli aspetti della ricerca, dall'individuazione dell'area di indagine alla sua traduzione in domanda di ricerca, dalla scelta dello strumento e dei partecipanti ai diversi passaggi del processo di analisi.

Nel terzo capitolo, infine, viene descritta e argomentata la fase conclusiva dell'indagine. L'individuazione della *core category*, guadagnata induttivamente, e la sua articolazione sul piano delle relazioni, delle proprietà e delle possibili variazioni, indica chiaramente nella *significatività formativa* quel concetto fondamentale in grado di integrare e unificare le principali categorie emerse dal processo di analisi e capace, altresì, in virtù dei suoi effetti, di legare l'insegnamento della storia e della letteratura alla partecipazione democratica, riaffermando, in tal modo, il ruolo imprescindibile che scuola e università sono chiamate a svolgere in difesa delle società democratiche.

La *carica di vitalità* e la *predisposizione alla riflessione, al ragionamento e alla problematizzazione*, infatti, principali effetti indotti da un insegnamento forte sul piano della significatività, mostrano di poter restituire alla scuola e all'università quella centralità e imprescindibilità che gli studenti vorrebbero riconoscere alle due istituzioni, non solo sotto il profilo della crescita personale di ciascuno studente, ma anche sul piano sociale e politico: formare persone sì qualificate nelle loro rispettive professioni, ma anche in grado di rappresentare i valori della giustizia, dell'uguaglianza e della solidarietà, rispettose quindi dell'altro, delle regole di convivenza, dell'ambiente di vita, capaci insomma di aspirare ad una società più sana e più vivibile, desiderose di vivere in un mondo migliore e di offrire il proprio contributo in tal senso. È evidente come questo obiettivo di fondo che gli studenti riconoscono come vocazione fondamentale della scuola e dell'università abbia a che fare con l'*educazione al gusto e al senso della partecipazione alla vita di una società democratica* e come, a tal fine, i due effetti rilevati si configurino come fattori essenziali: se il secondo, infatti, ovvero il desiderio di lasciarsi coinvolgere, rappresenta la condizione preliminare per una partecipazione democratica vera e sentita, il primo, la disponibilità a capire meglio, a discernere e ad accogliere le prospettive differenti dalle proprie costituisce la possibilità auspicabilissima di farlo in modo critico e consapevole.

Rispetto a questi esiti, però, è bene precisare sin da subito che essi emergono all'interno di un'indagine tuttora *in progress*, da concepirsi cioè ancora in corso di svolgimento. Questo sia per ragioni intrinseche, riconducibili cioè al metodo utilizzato, in particolare alla natura propriamente autocorrettiva e autovalutativa di una Grounded Theory (*modifiability*), e quindi alla sua necessità di essere periodicamente monitorata e aggiornata rispetto ai risultati ottenuti, sia per ragioni estrinseche, legate cioè all'ampiezza e alla complessità del tema. Per tutto ciò – come più volte sarà riba-

dito – la “teoria emersa” dalla presente indagine necessita sin da ora di un ulteriore approfondimento delle sue categorie e delle relative proprietà e di un’auspicabile differenziazione sul piano dei partecipanti e dei contesti.

La panoramica appena compiuta rende esplicito, dunque, il filo rosso che, sullo sfondo, tiene uniti tutti gli aspetti dell’indagine: la sua piena iscrizione all’interno di una visione democratica dell’istituzione scolastica. Non solo nel senso che la scuola, tra i suoi compiti primari, debba annoverare, senz’altro, quello di preparare gli studenti ad una società democratica, ma anche – ed è questo il passo ulteriore – che debba farlo mostrandosi innanzitutto essa stessa un’istituzione essenzialmente democratica. Riconoscendo un più sostanziale diritto di cittadinanza alla parola dello studente, infatti, e dunque consentendone una più vivace e consapevole partecipazione in alcuni dei suoi processi decisionali – fermo restando, in tal caso, un rispetto dei ruoli forse ancor più necessario – di fatto la scuola dà prova di una natura democratica – oggi sempre più auspicata, ma, occorre dire, ancora tante volte disattesa –, promuovendo un esercizio di democrazia dal basso indispensabile per il futuro della nostra società.

Soltanto se sperimentano sin da subito, e quindi già a scuola, i principi e i meccanismi decisionali tipici di una comunità democratica, i giovani, ultimati gli studi – ed è questa l’implicita convinzione che anima e muove l’intera indagine –, potranno essere pronti per vivere le libertà, le responsabilità e le sfide di una sana società democratica. La speranza, in altri termini, al cospetto di una società democratica che tante volte e in modi diversi ci appare minacciata, è che un autentico spirito democratico possa e debba essere infuso e appreso sin da piccoli.

Il riconoscimento di un ruolo nuovo per lo studente. I presupposti dell'indagine

Ormai da qualche decennio – come è noto – la ricerca didattica vive una fase di costante espansione, contrassegnata, in particolare, da non poche acquisizioni sul piano concettuale e metodologico, da un notevole ampliamento degli orizzonti problematici e, soprattutto, da una forte tensione verso l'obiettivo di una definizione sempre più compiuta dell'identità scientifica di un sapere, appunto quello didattico, che oggi viene acquisendo una centralità crescente e quasi unanimemente riconosciuta. Se si considera che ancora negli anni Ottanta del secolo scorso la didattica era ben lontana dall'essere ritenuta una disciplina autonoma e scientifica a tutti gli effetti e che la stessa espressione "ricerca didattica" appariva stridente e in sé quasi contraddittoria, si comprende meglio quanto siano sorprendenti la consistenza e la rapidità di questo sviluppo: addirittura, benché ancora oggi in diversi settori disciplinari sia «in discussione l'esistenza stessa di un ambito di ricerca che corrisponda in modo epistemologicamente specifico» a ciò che il termine didattica designa, e benché permanga, sebbene in forma attenuata, la percezione di una certa separatezza tra questo termine e i caratteri dell'attività di ricerca in generale, è possibile constatare che «nell'arco di un trentennio gli studi sull'insegnamento sono arrivati a superare, sotto il profilo quantitativo, quelli paralleli sull'apprendimento» (Laneve, 2017a, pp. 16 e 94).

È sul finire degli anni Settanta – come vedremo – che è possibile rintracciare quel fondamentale momento di svolta che ha segnato l'avvio di questo rapido sviluppo e che ha condotto, in anni recenti, la parte più avanzata della ricerca didattica ad una modifica sostanziale del suo stesso obiettivo di fondo. Tale modifica rappresenta il punto di partenza della ricognizione che segue, volta ad enucleare i presupposti di base, teorici e non solo, che fanno da sfondo alla nostra indagine.

I.1

Da una modellistica *per* l'insegnamento
a una modellistica *dell'*insegnamento

Il cambiamento più rilevante della ricerca didattica degli ultimi decenni ha riguardato – come già accennato – l'obiettivo stesso della ricerca: non si tratta più oggi, prevalentemente, di elaborare modelli *per* l'insegnamento, quanto piuttosto modelli *dell'*insegnamento. L'obiettivo della ricerca in campo didattico, dunque, non è più quello «di proporre paradigmi che dicano all'insegnante “come insegnare”, quanto di progettarne altri in grado di gettare effettivamente luce sui modi in cui si realizza l'insegnamento» (Laneve, 2017a, p. 344), ovvero sulle dinamiche e sulle modalità didattiche concrete utilizzate in aula dagli insegnanti.

Alla tradizionale modellistica *per* l'insegnamento, a carattere decisamente normativo, prescrittivo, è venuta così progressivamente affiancandosi una modellistica *dell'*insegnamento, di natura osservativa, descrittiva, analitica e interpretativa. Se la prima era nettamente incentrata sulla teoria – sul presupposto cioè che spettasse alla conoscenza teorica, formale, il compito di dover prescrivere come si dovesse intendere e migliorare la pratica didattica –, la seconda si configura come una modellistica “della pratica”, che pone cioè al centro del suo interesse scientifico la *pratica*, considerandola nient'affatto come secondaria o subordinata rispetto alla teoria, ma eleggendola, piuttosto, ad angolazione privilegiata per poter meglio comprendere l'articolazione dei processi di insegnamento-apprendimento. Tale centralità della pratica, come ha osservato Elio Damiano (1998), costituisce il segno più evidente dell'avvento di un nuovo paradigma degli studi sull'insegnamento e, del resto, le ricerche alla base di questa modellistica osservativa e descrittiva confermano oggi in modo sempre più convincente come i contesti operativi, ovvero i contesti pratici dell'insegnamento (l'aula, il contesto classe), costituiscano un imprescindibile codice interpretativo per comprendere il senso dei processi didattici e quindi dell'insegnamento stesso (ivi, p. 35)¹.

1. Gli studi sui “modelli descrittivi” sono numerosi. Si vedano, in particolare, sul «modello dell'insegnamento efficace», Ryans (1958), Gage (1972 e 1978) e Doyle (1978); sul «modello dei processi mediatori», Porter, Brophy (1988); sul «modello ecologico», Durand (1997) e Bronfenbrenner (2000); sulla «cognizione situata», Mouvet (1989); sugli «effetti di contesto», Bru (1991) e Altet (1991); sul «modello interattivo contestualizzato», Altet (1994) e Clanet (1998); sui «modelli integratori», Gauthier (1984). Tale “classificazione” è tratta da Laneve (2017a, pp. 345-6).

Naturalmente, fino alla fine degli anni Settanta – periodo cruciale per il discorso che si sta svolgendo – non è che non fossero rintracciabili studi sulle pratiche didattico-educative, vi erano, ma erano generalmente condotti mediante teorie deduttive e per nulla incentrati sulla lettura dell’insegnamento in sé, visto cioè nella sua concretezza e originalità (cfr. Flanders, 1970). Proprio a partire da questa constatazione, un certo filone di studi, in particolare di lingua francese, e quindi in Francia, Belgio, Svizzera, ma anche in America, ha cominciato, grosso modo a partire dagli anni Ottanta, ad orientarsi, al fine di studiare l’insegnamento, verso l’uso di modalità osservative e analitico-descrittive: avvalendosi di tali modalità, questo nuovo orientamento mira oggi a comprendere l’articolazione dei processi di insegnamento-apprendimento *in situazione*, puntando così ad avere accesso a quel «microcosmo opaco che costituisce il contesto classe» e a cogliere, in tal modo, nella loro concretezza le attività didattiche che i docenti svolgono in aula, e quindi, in termini più immediati, a decifrare “cosa fanno gli insegnanti quando insegnano” (Laneve, 2017a, pp. 348 e 345).

Oggi, diversi studiosi, sulla base di lavori di notevole rigore, sostengono che solo una ricerca didattica più seriamente osservativa, decostruttiva e interpretativa dei contesti pratici dell’insegnamento sia in grado di schiudere nuove vie per una migliore comprensione dell’insegnamento-apprendimento, e ciò nella piena consapevolezza, naturalmente, che non ci si debba fermare ad una celebrazione acritica dei “dati osservati” mostrando, in questa eventualità, di sottovalutare non poco la complessità degli eventi didattico-educativi.

Su quanto evidenziato, sotto il profilo bibliografico, oltre ai riferimenti già richiamati in nota, è il caso di ricordare, in particolare, i contributi presenti nel volume collettivo curato da Blanchard-Laville e Fablet (2000), e ancora Carboni (2001), Ouvrier-Bonnaz, Remermier, Werthe (2001), Roger, Roger, Yvon (2001); e poi, più in generale, i lavori dei gruppi di ricerca internazionali ISATT, *International Study Association on Teachers and Teaching*, e *Réseau Open*, quest’ultimo coordinato da Marguerite Altet, Marc Bru e Claudine Blanchard-Laville²; mentre in Italia merita rilievo il lavoro dell’APRED, *Analisi della pratica educativa*, coordinato da Cosimo Laneve ed Elio Damiano³, con l’intento esplicito di

2. In riferimento a questi tre autori, oltre ai lavori citati in nota 1, si vedano in particolare Altet (2000, 2003, 2004, 2006), Bru (2002) e Blanchard-Laville (2001 e, con Fablet, 2000 e 2001).

3. In riferimento a questi due autori, oltre ai lavori già citati, si vedano in particolare Laneve (2003, 2005, 2010a e, con Day, 2011) e Damiano (1993, 2006).

offrire un contributo al sapere sull'insegnamento a partire dallo studio delle pratiche educative.

I.2

I presupposti del cambiamento

Secondo Cosimo Laneve, è possibile individuare tre «punti tematici» che fanno da cornice a questo cambiamento di obiettivo della ricerca didattica. Si tratta, meglio, di tre autentici presupposti, strettamente legati fra loro, che hanno accompagnato e reso possibile il passaggio da una modellistica *per* l'insegnamento a una modellistica *dell'*insegnamento: la rivisitazione del concetto di pratica, *in primis*, poi il concetto di insegnante inteso come soggetto produttore di conoscenze e quindi quello di insegnamento come pratica situata (Laneve, 2017a, pp. 346-9).

Richiamiamoli rapidamente nella loro interrelazione.

Per quanto già Dewey nel 1929 affermasse che «le “pratiche” dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti che costituiscono i “problemi” dell'indagine», configurandosi così come «l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare» (Dewey, 1929, trad. it. 1967, p. 24), è solo a partire dalla fine degli anni Settanta che accanto ai saperi accademici viene a crearsi uno spazio di considerazione per i saperi originati direttamente dall'azione, generati cioè dall'esperienza e validati attraverso essa. Ciò accade sulla scorta della centralità che proprio in questi anni viene assumendo il concetto di pratica: questa, infatti, tanto come luogo quanto come attività, a seguito di diverse ragioni, soprattutto di ordine sociale, comincia ad essere progressivamente riconosciuta ed apprezzata nel suo valore epistemico, nella sua portata conoscitiva; viene, più esattamente, a configurarsi in un significato doppiamente positivo: per un verso come *luogo epistemico*, ovvero contesto non solo di trasmissione ma anche di produzione delle conoscenze, e per l'altro come *attività culturalmente situata* caratterizzata da un tratto assolutamente peculiare e per nulla secondario: la non netta distinzione tra fare-agire e riflettere-pensare. Di conseguenza, come meglio vedremo, il professionista, colui che agisce nella pratica, viene a sua volta a configurarsi come autentico soggetto epistemico, in grado cioè di generare conoscenze atte ad interpretare e risolvere i diversi problemi che incontra nello svolgimento della sua attività professionale.

Fondamentali, sotto questo profilo, sono stati i lavori di Michael Polanyi (1966) e di Donald A. Schön (1983, 1987). Il primo con il concetto di *tacit knowledge*, conoscenza inespresa, ovvero un insieme di conoscen-

ze non sempre traducibili in parole, mai pienamente verbalizzabili, dal taglio personale, soggettivo, sottile, persino effimero, difficili da formalizzare e quindi da comunicare agli altri, eppure alla base di ogni competenza esperta o comunque connessa all'attività quotidiana. Il secondo con il suo contributo sull'*epistemologia della pratica*: essendo il sapere del professionista, e quindi anche dell'insegnante⁴, un sapere dell'azione, costruito quotidianamente sul campo in risposta alle situazioni di disordine, e dunque non lineare, non schematizzabile, sfuggente, ecco che diviene fondamentale un'epistemologia della pratica che gli stessi professionisti costruiscono progressivamente in situazione, *riflettendo nell'azione*. In tal senso, come è noto, Schön ha definito il professionista un *pratico-riflessivo*, «fonte del sapere pratico e testimone *in primis* di un'epistemologia della pratica» (Laneve, 2017a, p. 39).

Per effetto di questa rivisitazione epistemica del concetto di pratica, l'attenzione scientifica si è sempre più concentrata su quelle che sono le competenze prodotte in situazione, nei settori più disparati, e quindi sui saperi professionali, generati dall'esperienza – come già detto – e validati attraverso essa. La ricerca didattica, dal canto suo, muovendo dalla constatazione che la teoria pura non riesce a supportare in modo soddisfacente l'azione di chi opera in situazioni concrete, e sviluppando i contributi teorici dei due studiosi richiamati, ha contribuito in modo peculiare ad evidenziare come «la crescita della conoscenza e della competenza professionale sia legata in particolare all'affinamento della capacità di riflessione *nell'azione*, oltre che – s'intende – di riflessione *prima e dopo* di questa» (ivi, p. 35).

Tutto ciò, per la pratica didattica, ha significato il superamento di uno «stato di minorità» che la vedeva in qualche modo relegata in secondo piano, o in quanto connessa all'estro e alla creatività del docente o in quanto appiattita su pratiche tradizionali e routinarie. Se, invece, in base a quanto detto, la pratica d'insegnamento, come già Dewey (1929) aveva rilevato, viene ora ad assumere un valore epistemico, ovvero una portata conoscitiva, proprio questo riconoscimento induce inevitabilmente a rivedere e ad interpretare in modo nuovo il classico rapporto tra teoria e pratica nell'insegnare. Infatti, se la teoria si istituisce come osservazione-riflessione sull'azione, viene a cadere innanzitutto il tradizionale «paradigma applicazionista», secondo il quale prima si conosce e poi si agisce (Laneve, 2017a,

4. Sulla didattica come sapere professionale, si vedano in particolare Calidoni (2000) e Damiano (2004).

p. 390). Sicché, in ultima analisi, la didattica stessa non viene più a configurarsi come un mero discorso teorico da cui derivano le applicazioni operative, ma piuttosto come un sapere che si costruisce anche, o soprattutto, mediante l'analisi-riflessione delle/sulle pratiche e dei/sui processi educativi (Laneve, 2003).

Da questo nuovo modo di intendere la pratica discendono gli altri due «punti tematici» individuati, che si mostrano ancor più interdipendenti.

Al primo, l'insegnante come soggetto produttore di conoscenze, abbiamo già fatto cenno, parlando del professionista come autentico soggetto epistemico: l'insegnante, al pari di ogni professionista, genera conoscenze in risposta alle situazioni concrete che incontra nello svolgimento della sua attività, produce sapere agendo, nel tentativo di approntare strategie risolutive rispetto ad una condizione di disordine iniziale (Schön, 1983). Ecco che, in questa prospettiva, i contesti pratici dell'insegnamento vengono a configurarsi non più solo come luoghi di applicazione di teorie, bensì anche, e soprattutto, come luoghi di *manipolazione, più o meno creativa, di teorie, di elaborazione di conoscenze, di costruzione di regole, di ideazione di percorsi e strategie*. In breve, scrive Laneve (2017a, p. 349), luoghi in cui l'insegnante «costruisce sapere-in corso-d'opera, conversando con la situazione e con ciò che accade».

Ne deriva un sapere *sui generis*, molto particolare, rappresentabile metaforicamente come un bagaglio ampio e ricco di elementi di varia natura: teorie, concetti, tecniche apprese, ma anche l'eco di esperienze pregresse, e quindi vissuti, ricordi, immagini mentali, esempi, tratti caratteriali, a volte strettamente personali, talvolta effimeri (Polanyi, 1966), che l'insegnante utilizza in un certo modo dialogando con il contesto: «Il *sapere della pratica* proprio dell'insegnante si configura come un repertorio fatto di esempi e di storie succedute in tempi e luoghi diversi da cui [egli] non estrae sequenze già fatte, bensì pezzi di varia natura e di diversa misura che ricomponi in forme quasi sempre inedite per renderle il più possibile adeguate allo svolgimento del suo compito educativo» (Laneve, 2017a, p. 349).

L'ampiezza e la ricchezza di questo sapere, l'eterogeneità degli elementi che vi confluiscono e la difficoltà di individuarne i criteri di interazione, pur non pregiudicandone l'efficacia, lo rendono tuttavia incomunicabile: si tratta di un sapere prodotto in situazione, utilizzato, ma che non riceve spiegazioni, «neppure da parte di chi lo produce» (*ibid.*). Il che – detto qui per inciso – evidenzia l'importanza che gli insegnanti apprendano, per

quanto possibile, a *dire la pratica* (Laneve, 2009; Mortari, 2010; Laneve, 2017a, pp. 384-8).

A rendere, in un certo senso, ancor più complesso e particolare il sapere dell'insegnante è poi la sua inevitabile interazione con il contesto. Non si tratta solo di riconoscere che l'attività insegnativa è sempre contestualizzata, ma di rimarcare la profonda mediazione che il contesto esercita rispetto ad essa. In tal senso – venendo con ciò al terzo «punto tematico» – l'insegnamento si configura come *pratica situata*, un'attività, cioè, fortemente legata e mediata dall'insieme delle condizioni materiali e relazionali in cui ha luogo.

Diversi i contributi teorici alla base della valorizzazione del costrutto di “pratica situata”, provenienti da ambiti disciplinari differenti, dalla filosofia alla psicologia, alla sociologia: innanzitutto la teoria dell'attività, con gli studi pionieristici di Lev S. Vygotskij (1962) e Alexei N. Leont'ev (1975), poi l'apporto della tradizione fenomenologica, della psicologia culturale, dell'etnometodologia, fino ad arrivare, con J. Lave, E. Wenger e S. Chaiklin, alla teoria dell'apprendimento situato che, in qualche modo, completa il quadro teorico all'interno del quale matura e riceve definizione il carattere situato della costruzione della conoscenza⁵: quest'ultima, in altri termini, non è un'acquisizione individuale e più o meno passiva di nozioni, ma l'esito della partecipazione attiva di una soggettività all'interno di un contesto, laddove per soggettività si intende una comunità di soggetti in interazione tra loro.

L'insegnamento, proprio perché avviene non già in un vuoto psico-affettivo, materiale, sociale, culturale, bensì in uno spazio ben definito, si configura a ragione come *pratica situata*: si riferisce proprio al fatto che esso è mediato dal corpo, dagli oggetti, dalle regole, dalla tecnologia, dai discorsi, dalla storia che in tali mediazioni si esprime, nonché dalle persone che compongono il contesto (Laneve, 2017a, p. 79).

Il contesto nel suo insieme, dunque, esercita una mediazione notevole sull'azione didattica, la quale viene a configurarsi come una costruzione progressiva, mediata e situata di conoscenze.

5. Si veda la rapida ricognizione sui contributi teorici alla base del costrutto di “pratica situata”, in riferimento all'insegnamento, in Laneve (2017a, pp. 78-9). Sulla teoria dell'apprendimento situato, si vedano Lave, Wenger (1991) e Chaiklin, Lave (1993); e anche Fabbri (2007, 2014) e Lipari (2009).

I.3

Un diverso concetto di testimonianza

Se, dunque, la comprensione-formalizzazione dell'insegnamento, fine primario della ricerca didattica, passa anche, e forse soprattutto, attraverso un'indagine osservativa, descrittiva, analitica e interpretativa della pratica didattica, allora tutti i suoi elementi costitutivi dovranno essere attentamente considerati: non solo gli insegnanti, la loro formazione e le loro modalità didattiche, non solo i contenuti disciplinari e le influenze del contesto ambientale, ma anche gli *studenti*. In particolare la figura dello studente, inteso come protagonista attivo, coinvolto e nient'affatto ininfluente rispetto al modo in cui viene concretizzandosi la pratica didattica e rispetto agli esiti cui essa perviene, merita oggi forse una più approfondita e rigorosa attenzione scientifica, innanzitutto, ma non solo, alla luce del quadro che abbiamo richiamato.

Prima di procedere in questa direzione, però, merita rilievo un ulteriore tassello, indispensabile per il nostro discorso: l'affacciarsi, in anni recenti, di un *diverso significato di testimonianza*. Si tratta di un tema importante oggi, in un'epoca che già un paio di decenni fa la studiosa Wieviorka (1999) aveva definito l'«era del testimone», e che oggi vede accentuarsi la sua centralità a seguito della diffusione di Internet e dell'irruzione dei social network.

Rilevanti i riflessi anche sul piano della ricerca didattica, in particolare in relazione al ruolo giocato dall'insegnante: se infatti, tradizionalmente, all'interno di una modellistica *per* l'insegnamento, l'insegnante si configurava come mero destinatario delle teorie scientifiche elaborate sull'insegnamento, oggi, nel quadro di una modellistica *dell'*insegnamento, egli diviene *fonte* per la ricerca didattica ed educativa, non solo, però, nel senso di «oggetto» concreto che l'indagine scientifica è chiamata ad osservare e ad analizzare – come possono esserlo, ad esempio, il contesto ambientale, i contenuti disciplinari o le modalità didattiche –, ma in quello più particolare e pregnante di «fonte che pensa e che dice», ovvero di *testimone, teste de visu*, per utilizzare un'espressione più tipicamente giuridica (Gemma, 2010).

Decisiva, sotto questo profilo, è stata la rivisitazione, sul piano epistemologico, del significato del concetto di testimonianza, ovvero il riconoscimento del suo valore conoscitivo⁶.

6. Di particolare interesse nel quadro degli studi più recenti sulla testimonianza, come Faulkner (2000), Graham (2000), Rot (2002) e Weiner (2003), è il volume collettivo cu-

Benché evidentemente relevantissimo il ruolo giocato dalla testimonianza nell'avanzamento della conoscenza scientifica, nonché, più in generale, nelle nostre principali e più vitali attività quotidiane, per secoli e secoli le teorie epistemologiche hanno privilegiato in via esclusiva come fonti della conoscenza la ragione o la percezione dei sensi. Ancora fino a qualche decennio fa pochissimi erano gli approcci epistemologici che affiancavano a queste due fonti più accreditate – e comunque imprescindibili – il ruolo della testimonianza, cominciando così a mostrare una certa consapevolezza dell'importanza che essa riveste nei processi di costruzione della conoscenza. Oggi, nel solco di questa rivisitazione (Lackey, Sosa, 2006; Lackey, 2008), non pochi studiosi guardano sempre più fondatamente alla testimonianza non più come ad un qualcosa da cui si è costretti a dipendere, e quindi da limitare, da circoscrivere al massimo, ma come ad una fonte di conoscenza autosufficiente e per nulla secondaria. Per la ricerca didattica ciò ha significato – come si accennava – l'apertura ad un'interpretazione dell'insegnamento fondata anche sulla testimonianza delle figure coinvolte: gli insegnanti innanzitutto, ma anche, più recentemente, gli studenti⁷.

rato da Lackey e Sosa (2006), che ha, tra gli altri, il merito di fare il punto sullo stato degli studi più avanzati sul valore conoscitivo della testimonianza. Si vedano anche, in Italia, i lavori di Vassallo (1999, 2006, 2011).

7. Tra i modi in cui trova più proficuamente espressione la testimonianza vi è senza dubbio la *narrazione* (Craig, 2011; Elbaz-Luwisch, 2006, 2010), intesa sia in termini strettamente personali, come lo *scrivere di sé* o il *racconto autobiografico*, sia in termini di maggiore aderenza al piano professionale, come la *biografia didattica*. In riferimento allo scrivere di sé dell'insegnante, Laneve (2017a, pp. 376, 378-9) osserva: «È quel ripensare il proprio fare di ogni giorno per recuperare motivi, azioni, percorsi, emozioni, processi, significati che vive, che talora non sembrano propri, ma che talaltra scandagliano [...] addirittura nell'*io segreto*. [...] In queste scritture l'insegnante dice di sé, del suo modo di essere, della sua personalità: scritture dunque [...] che più che dire direttamente delle esperienze didattiche dicono del proprio io(-docente): assai utili a conoscere il *sé personale* di un soggetto che svolge un ruolo assai importante nella dinamica dell'insegnamento-apprendimento»; la biografia didattica, invece, è quell'interrogarsi, mediante uno stile di pensiero più strutturato, «sulle “cose della vita” professionale», raccontando ciò che si è fatto, ma anche quello che si è pensato e si è provato: è «dire del proprio “fare scuola” attraverso la scrittura» (ivi, p. 385). Sullo scrivere come “prendersi cura di sé”, si veda Demetrio (1996), mentre sullo scrivere come spazio di libertà e luogo simbolico di sospensione degli impegni, si vedano Laneve (2017b, 2018); più ampiamente, sulla scrittura come pratica educativa, sullo scrivere a scuola e sull'imparare a scrivere, si vedano rispettivamente Laneve (2009, 2010b, 2016). Particolare rilevanza e carattere innovativo, poi, sul versante analitico, assume l'*analisi delle pratiche di insegnamento*. Per una presentazione sintetica di questa «nuova frontiera» della ricerca didattica, si veda ancora Laneve (2017a, pp. 388-405), con relativi suggerimenti bibliografici (in modo specifico quelli in nota 101 alle pp. 391-2). Particolarmente significativo per il nostro discorso è il seguente passaggio: «“Leggere”

I.4

L'apporto di Student Voice

A convergere verso l'opportunità di un'attenzione scientifica più rigorosa e approfondita nei confronti dello studente non è solo – come già si diceva – lo sviluppo delle linee più recenti della ricerca didattica, la quale, approdando, come si è spiegato, all'obiettivo di una modellistica descrittiva e analitica della pratica insegnativa nel suo complesso, non può non riservare anche allo studente una più profonda considerazione; ma altresì il cospicuo lavoro scientifico di non pochi studiosi di area anglosassone, quali, per citarne alcuni: Jean Rudduch, Julia Flutter, Donald McIntyre, Michael Fielding in Inghilterra, Roger Holdsworth, Pat Thomson, John Smyth in Australia, Ben Levin e Jean Courtney in Canada, Alison Cook-Sather e Dana Mitra negli Stati Uniti: tutti pionieri della prospettiva di ricerca Student Voice (Grion, Cook-Sather, 2013, p. 17)⁸; ma anche – occorre aggiungere – alcuni lavori continentali risalenti agli anni Novanta del secolo scorso: si pensi, ad esempio, a *Ethnométhodologie et éducation* di Alain Coulon, del 1993, oppure a *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* dello stesso autore, del 1997, e a *Métier d'élève et sens du travail scolaire* di Philippe Perrenoud, del 1994⁹, lavori che delineano, a partire dallo studente, interessanti prospettive di ricerca in larga parte poco esplorate nei quasi venticinque anni trascorsi.

Del resto, gli stessi riflessi sul piano della ricerca didattica legati al riconoscimento della testimonianza come fonte di conoscenza invitano ad approfondire nella medesima direzione: se, infatti, l'"accreditamento" dell'insegnante come fonte primaria per la ricerca didattica, dunque come *testimone* privilegiato della pratica insegnativa, vive oggi una fase di

una pratica didattica, da parte del ricercatore, decostruirla, vuol dire, difatti, sforzarsi di renderne espliciti i criteri, ravvisarne le dinamiche meno visibili, essere in grado di riferirne i riscontri empirici, insomma retroagire a partire dai dati rilevati sul campo per orientare processi interpretativi e comprensivi dell'oggetto in esame» (ivi, p. 389). Si vedano anche Damiano (2006) e Laneve (2005, 2010a). Sullo studente come fonte sussidiaria per la comprensione dell'insegnamento, si vedano, in particolare, i lavori di Gemma (2008, 2010, 2011, 2012, 2013 e, con Laneve, 2013).

8. Per una iniziale contestualizzazione dei lavori di questi studiosi si veda Grion, Cook-Sather (2013), che contiene anche una ricca bibliografia di riferimento, in particolare quella afferente ai contributi di A. Cook-Sather, M. Fielding, B. Levin, J. Flutter.

9. Per una lettura di *Métier d'élève et sens du travail scolaire* in riferimento alla prospettiva Student Voice, si veda l'*Introduzione* all'edizione italiana del libro di Perrenoud curata da chi scrive (Cafagna, 2015, pp. 15-26).

consolidamento – anche se resta una sfida aperta la capacità effettiva da parte degli insegnanti di dire la propria pratica didattica, per tutti i rischi connessi a tale operazione, ma anche, forse, per la mancanza di una formazione in tal senso (Laneve, 2017a, pp. 349, 386-8) –, la considerazione della “voce” dello studente come fonte legittima per il processo di comprensione e quindi di miglioramento dell’attività insegnativa muove appena, almeno in Italia, i primi passi. Fondamentali, in tal senso, due recenti pubblicazioni in lingua italiana: la prima, *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (2013), a cura di Valentina Grion e Alison Cook-Sather, rappresenta una prima raccolta di testi di studiosi rientranti in una prospettiva di ricerca *student voice*, accompagnata dalla preziosa traduzione italiana di «alcuni “classici” della prospettiva, testi fondativi, molto letti e citati, fondamentali per la definizione di quest’area di studi e ricerche» (Grion, Cook-Sather, 2013, p. 19)¹⁰; la seconda, *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (2015), curata da Chiara Gemma e Valentina Grion, rappresenta invece una ricognizione più corposa di contributi italiani, indagini condotte a “scopo esplorativo”, volte a suggerire ipotesi di lavoro con l’auspicio che possano evolversi in ricerche più strutturate (Gemma, Grion, 2015, p. 29).

Sebbene i presupposti storici e teorici del movimento pedagogico Student Voice siano presumibilmente diversi da quelli rintracciati alla base della modellistica analitico-descrittiva dell’insegnamento, va detto che le due prospettive condividono l’obiettivo di *investire sullo studente*: di metterlo, cioè, al centro dell’attenzione scientifica, di consolidarne lo *status* di soggetto attivo e costruttivo, di ascoltarne e valorizzarne la voce. Sia pure con accenti diversi, entrambe le prospettive, insomma, manifestano l’esigenza di *comprendere quali siano le migliori condizioni per legittimare la voce degli studenti come fonte sussidiaria per la comprensione dell’attività insegnativa (modellistica analitico-descrittiva) e persino come forza trasformativa della scuola (Student Voice)*. Questo anche sulla scorta di un’ulteriore riflessione, oggi abbastanza condivisa anche in ambito pedagogico: l’idea secondo cui l’ascolto e la partecipazione degli *stakeholders* siano requisiti fondamentali per il cambiamento efficace di qualsiasi organizzazione. Tuttavia – va qui osservato – se, da un lato, la ricerca educativa, già da molti anni, evidenzia

10. In particolare, i primi tre capitoli del volume riportano la traduzione italiana, rispettivamente, dei seguenti articoli: A. Cook-Sather, *Authorizing Student Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education* (2002); M. Fielding, *Students as Radical Agents of Change* (2001); per quanto riguarda, invece, il contributo di B. Levin, esso rappresenta una versione sintetica di *Putting Students at the Centre of Educational Reform* (2000).

con chiarezza – e a ragione – come l’assenza di coinvolgimento dei docenti nei processi di riforma delle politiche scolastiche non consenta a questi ultimi di attecchire e consolidarsi, dall’altro essa sembra prestare un’attenzione ancora insufficiente all’ascolto e alla partecipazione degli studenti a tali processi di cambiamento (Grion, Cook-Sather, 2013).

L’ascolto dello studente, dunque, costituisce il punto di incrocio tra la modellistica analitico-descrittiva e Student Voice: nel primo caso, però, esso si configura come una conseguenza o, meglio, uno degli approdi di un’autentica svolta che investe il modo stesso di concepire la didattica e, nello specifico, i rapporti tra teoria e pratica nell’insegnare; nel secondo, invece, esso diviene il punto di partenza (certo non unico) di una prospettiva nuova, intesa a rivedere e migliorare le politiche scolastiche muovendo da alcune evidenze del buon senso, suffragate, però, da esiti di ricerca sempre più acquisiti e incoraggianti. Emblematici, in tal senso, tre passaggi testuali, molto noti e citati, che tuttavia è bene riportare per la loro chiarezza:

vi è qualcosa di fundamentalmente sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali verosimilmente tale sistema viene edificato (Cook-Sather, 2002, p. 3);

quando gli studenti sentono che le loro storie, culture e aspirazioni vengono ignorate, disconosciute o denigrate dalla scuola e dal curriculum, essi sviluppano ostilità verso la scuola come istituzione (Smyth, 2006, p. 279);

quando i ragazzi ritrovano le loro realtà e i loro discorsi sulla scuola riflessi nel curriculum, essi si impegnano maggiormente nello studio e ottengono maggiori successi scolastici (Shields, 2003, p. 122).

Per Student Voice, però, non si tratta solo di ascoltare gli studenti in qualità di testimoni, di far tesoro cioè delle loro prospettive, di legittimarne i punti di vista come fonti per la ricerca didattica. Occorre compiere un passo ulteriore: conseguire una loro *partecipazione collaborativa e responsabile*. L’assunzione di responsabilità da parte dello studente rappresenta la richiesta più autentica di Student Voice, ma anche quella più delicata e difficile: favorire il passaggio dall’ascolto degli studenti ad una loro piena e attiva collaborazione (*partnership*), fondata e al contempo finalizzata ad una loro corresponsabilizzazione, fino all’obiettivo di una “*leadership condivisa*”.

A livello internazionale sono sempre più numerosi gli studi e le ricerche che si interrogano sui modi in cui la scuola possa concretamente pro-

muovere forme di partecipazione e di *partnership* in grado di realizzare contesti autenticamente democratici (Fielding, 2012)¹¹. Occorre maturare una prospettiva radicalmente nuova rispetto alle relazioni, alla *leadership* e alla responsabilità, a partire dalla quale l'insegnamento e l'apprendimento appaiano come l'esito di processi relazionali collettivi e di responsabilità condivise.

Porre gli allievi nelle condizioni di esprimersi e *partecipare* attivamente alla vita della scuola, assumendosi *responsabilità* personali e collettive, sia in relazione ai percorsi d'apprendimento che ai processi scolastici in generale, ci sembrerebbe il miglior modo per sperimentare e costruire, giorno dopo giorno, la democrazia, dar vita a *comunità* scolastiche realmente democratiche ed educare le giovani generazioni alla partecipazione democratica (Grion, 2013, p. 141).

Ma è realmente possibile conseguire una tale relazione collaborativa e a pari responsabilità tra insegnanti e studenti? Fino a che punto e come è possibile corresponsabilizzare?¹²

11. Per la verità, osserva Grion (2013) sulla scorta di Fofi (2000), anche nel nostro Paese vi sono state esperienze di scuola «radicalmente» democratica, da don Milani alla Montessori, fino a quelle basate sulle teorie di Lamberto Borghi, allievo di Dewey; tuttavia, va «tristemente rilevato [...] che la maggioranza delle nostre scuole, soprattutto quelle secondarie, continuano a essere luoghi che perpetuano la tradizione gentiliana della scuola, dove si realizza la trasmissione delle conoscenze fra «colui che sa e coloro che non sanno»; dove la progettazione e la gestione dei processi e delle attività sono frutto di decisioni prese in toto dall'adulto e spesso assunte individualmente; dove l'alunno continua ad essere un recettore passivo di informazioni ed esecutore di consegne progettate indipendentemente da lui» (Grion, 2013, p. 141).

12. Grion (2013, pp. 136-52) si sofferma sulle *Indicazioni nazionali* per le scuole dei primi gradi scolastici emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2004, nel 2007 e nel 2012, analizzando le occorrenze di alcuni termini ritenuti significativi in riferimento all'idea di «scuola democratica», in particolare «partecipazione», «responsabilità», «condivisione», «comunità», «democrazia». L'analisi è interessante, in quanto evidenzia come i termini in questione risultino, dal 2004 al 2012, in tendenziale aumento nei documenti ministeriali e, in particolare in relazione alla responsabilità, come questo termine, dall'essere, nel 2004, esclusivamente declinato in riferimento agli adulti, venga nei due documenti successivi legato anche agli studenti, rispetto al tema dell'elaborazione del curriculum e della valutazione, nell'ottica di una «corresponsabilità educativa», sia pure, naturalmente, nella distinzione di ruoli e funzioni (ivi, p. 147). Occorre qui osservare, tuttavia, che la richiesta di una «corresponsabilità educativa», sebbene positiva e auspicabile, non necessariamente si traduce in assunzione di responsabilità da parte degli studenti.

La corresponsabilità e il senso del lavoro scolastico

Corresponsabilizzare gli studenti nel ripensare e ricostruire il curriculum scolastico attraverso la negoziazione non può significare semplicemente decidere di attribuire loro una responsabilità, ma, ben più profondamente, *far avvertire* loro una responsabilità. La richiesta di «corresponsabilità educativa», infatti, come già osservato in nota, non necessariamente si traduce in assunzione di responsabilità da parte degli studenti. Occorre muoversi più in profondità, scavare a fondo sino a toccare le corde più remote e personali dello studente. Far avvertire, infatti, significa *far sentire*: ecco che l'assunzione di responsabilità dell'essere studente – autentica richiesta di Student Voice – non può che passare attraverso una co-costruzione del senso del lavoro scolastico e dunque dei diversi saperi disciplinari, e quindi attraverso una loro reale, concreta condivisione di significato.

Non si tratta solo di recuperare la lezione di David P. Ausubel (1968; Ausubel, Robinson, 1969), con il suo prezioso contributo alla psicologia dell'apprendimento volto a supportare l'azione didattica degli insegnanti¹³, ma di muoversi all'interno di un orizzonte più ampio, che trascenda gli aspetti cognitivi e guardi alla persona nella sua concretezza e complessi-

13. Come è noto, per Ausubel (1968), l'apprendimento implica due stadi: «il primo concerne il modo in cui l'informazione perviene al discente; il secondo, la maniera in cui egli la incorpora nella sua struttura cognitiva preesistente. Circa il primo stadio esistono due modalità: per ricezione, se l'informazione è data da altri e lo studente deve solo immagazzinarla; per scoperta, quando l'informazione è frutto di una scoperta autonoma del soggetto. Riguardo al secondo stadio – ma, sebbene in modo diverso, anche al primo –, l'incorporazione può avvenire in maniera meccanica, ovvero giustapponendo il nuovo contenuto al vecchio, o in maniera significativa, cioè innestando le nuove conoscenze sulle pregresse. [...] Nell'apprendimento significativo il nuovo contenuto simbolico, attraverso un'operazione di "sussunzione", si collega in maniera non arbitraria e soggettiva nella struttura cognitiva del soggetto. [...] Le conoscenze che lo studente già possiede, sotto questo profilo, rappresentano per Ausubel il più importante fattore che influenza l'apprendimento. [...] Per agevolare l'appropriazione significativa di un contenuto da parte dello studente, l'insegnante deve ricorrere a degli "organizzatori": essi sono esempi, problemi, in generale materiali che strutturano idee rilevanti e significative, le quali fungono da base di riferimento a cui agganciare il nuovo contenuto» (cfr. l'efficace scheda su Ausubel, a cura di L. Pezzimenti, in www.nuovadidattica.lascuolaconvoi.it). A partire da Ausubel si sviluppa poi il lavoro di Joseph D. Novak, volto, tra l'altro, a fornire agli educatori strumenti semplici ed efficaci in grado di accertare le conoscenze in possesso degli allievi e di penetrare nella loro struttura cognitiva per evidenziarne le connessioni di significato (come le mappe concettuali o i diagrammi a V: cfr. Novak, 1998; e anche Novak, Gowin, 1984).

tà, per cui l'essere significativo, l'avere un senso, non è appena l'essere perspicuo e comprensibile, ma piuttosto il risultare corrispondente al proprio sentire, ai propri desideri, alla propria vita: *agli occhi degli studenti*.

Importanti, sotto questo profilo, anche le sollecitazioni rivenienti dagli studi di Philippe Perrenoud, con i suoi richiami alla necessità di metacomunicare sul senso del lavoro scolastico e di concedere, a scuola, più tempo, più legittimità e più rigore metodologico alla costruzione del senso delle situazioni di apprendimento. Occorre, secondo il sociologo svizzero, riaprire la questione del senso dei saperi, proponendo innanzitutto un altro linguaggio e un altro approccio, meno normativo, più costruttivista e interdisciplinare, a partire da un assunto di fondo che ci appare difficilmente contestabile: il senso si costruisce sì a partire da una cultura personale, familiare, sociale propria di ciascuno studente, ma soprattutto in situazione, nell'interazione e nella relazione, ovvero nella conversazione, nel dialogo, nella ricerca del compromesso, nella quotidiana negoziazione (Perrenoud, 1994 [2015]). Si tratta, a suo avviso, di muoversi verso una direzione totalmente nuova, che delinea una diversa concezione del curriculum reale (Perrenoud, 1993) e, più in generale, persino della didattica, che ridefinisca, insieme, tanto il mestiere di studente quanto – e inseparabilmente – quello di insegnante (Perrenoud 1994 [2015]; 1997, 1999), muovendo dall'assunto di cui sopra e provando a riconoscere allo studente un nuovo *status*, quello di costruttore, e quindi, a scuola, di co-costruttore del senso dei saperi.

Naturalmente – occorre precisare anche in questo caso – ciò che questo riconoscimento non dovrà essere è una concessione puramente teorica, astratta, aprioristica, paradossalmente non condivisa né richiesta dagli studenti. Dovrà configurarsi, invece, come un “accompagnamento didattico-pedagogico”: si tratta – possiamo dire – di accompagnare didatticamente e pedagogicamente gli studenti verso la maturazione critica e consapevole, e dunque *avvertita*, di un ruolo nuovo per se stessi, nella scuola e nella società.

Non vi è nulla di più fragile del senso del lavoro scolastico (Perrenoud, 2015), ma, nello stesso tempo, non vi è nulla di più concreto per gli studenti. Tuttavia, rendere meno fragile il senso del lavoro scolastico non significa appena operare sul piano dei metodi, delle strategie, delle tecniche di coinvolgimento, offrendo agli studenti una mera possibilità di dire, ma vuol dire agire, didatticamente e pedagogicamente, a ben altri livelli di profondità, innanzitutto guardando più ampiamente alla loro vita (*student life*) e poi – come vedremo – assumendosi il rischio di implicazioni imprevedibili e forse non più controllabili.

I.6

Il problema del *sensu* tra didattica generale e didattiche disciplinari

La questione del senso dei saperi scolastici e universitari può essere affrontata da più punti di vista e da prospettive disciplinari differenti. Sul piano didattico, tale questione va innanzitutto inquadrata all'interno del rapporto, ancora oggi problematico, che le didattiche disciplinari intrattengono con la didattica generale. La riflessione su tale rapporto, sebbene non recentissima (Damiano, 1996; Jonnaert, Laurin, 2001), resta ancora oggi da approfondirsi: indubbiamente occorre favorire il dialogo tra didattica generale e didattiche disciplinari, ovvero un confronto dialettico e propositivo tra teorici dell'insegnamento e disciplinaristi (Laneve, 2017a, p. 6). Una didattica disciplinare che si concepisca, infatti, come autosufficiente, come del tutto autonoma rispetto alla didattica generale, non può che fondarsi sull'epistemologia della disciplina che insegna e non su quella dell'insegnamento, risolvendo in tal modo, inevitabilmente, l'insegnamento nell'epistemologia della disciplina e negando con ciò una qualsiasi possibilità di consistenza epistemologica alla didattica in quanto tale (ivi, p. 22). Ma una didattica disciplinare siffatta, polarizzata quindi sull'epistemologia della disciplina, e dunque svincolata dai principi fondamentali dell'insegnamento, non può che incorrere in rischi già da tempo noti, eppure tuttora persistenti e tangibili nella prassi scolastica italiana: contenutismo, disciplinarismo, epistemocentrismo (Scurati, 1972; Laneve, 2017a, pp. 22-6).

Senza soffermarci sugli assunti impliciti di un'impostazione didattica contenutistica – non potendo, però, non stigmatizzare la riduzione complessiva del ruolo dello studente e la negazione delle sue potenzialità di soggetto attivo e costruttivo, oltretutto l'eccessiva centratura del processo di insegnamento-apprendimento sulla memorizzazione dei contenuti –, ciò che qui interessa evidenziare è lo "svilimento" che essa comporta del significato del/dei sapere/saperi. Tale impostazione, infatti, per poter funzionare da un punto di vista pratico, per raggiungere cioè l'obiettivo dell'immagazzinamento delle nozioni da parte dello studente, snatura il sapere: lo semplifica, lo riduce, lo frammenta, sino, nel caso di qualche disciplina particolarmente refrattaria a questo tipo di trattamento, a smarrirne radicalmente il senso. A seguito di ciò, per un verso, il sapere si allontana dai tratti vivificanti della ricerca, dell'elaborazione costruttiva, della creatività, offrendo di sé un'immagine decisamente statica e persi-

no dogmatica (Laneve, 2017a, p. 25), per l'altro, sottraendosi all'esercizio della problematizzazione, dell'interpretazione critica, soggettiva e condivisa, esso si presta, quasi inevitabilmente, ad un uso meramente utilitaristico e strategico (Perrenoud, 1994 [2015, p. 105]), inducendo nello studente, tra l'altro, "abitudini" a dir poco discutibili e sin troppo sbrigativamente assecondate, quali, ad esempio: il rinunciare ad andare sino in fondo alle questioni, l'accettare passivamente la decontestualizzazione dei contenuti, la tendenza ad esprimere non ciò che si pensa ma ciò che si ritiene più opportuno, il non assumersi dei rischi, se non scrupolosamente ponderati, il mettere a tacere tristemente la propria curiosità (ivi, pp. 230-1).

È dunque nel gioco dialettico tra didattica generale e didattiche disciplinari che occorre ridestare la questione del senso dei saperi, più in particolare, forse, di quelli umanistici, i quali, essendo privi di una dimensione pratico-applicativa, perlomeno immediata, più di quelli tecnici e scientifici necessitano di un'azione didattica più robusta sotto il profilo della significatività. È solo all'interno di un confronto critico e propositivo tra una didattica generale sempre più matura e solida sul piano scientifico e delle didattiche differenziate più disponibili a ridiscutere la loro pretesa autosufficienza, e quindi a lasciarsi consapevolmente innervare dai principi fondamentali dell'insegnare, che può farsi largo una comunicazione di senso indispensabile all'apprendimento e propedeutica ad *una voce studente come avvertita assunzione di responsabilità*.

Non secondari, però, due ulteriori rilievi, cui si accennava in chiusura del precedente paragrafo. Il primo riguarda il fatto che una voce dello studente responsabile, che concorra cioè alla costruzione del senso del lavoro scolastico, va costruita probabilmente all'interno di un orizzonte più ampio, nel quale confluiscono molteplici fattori, "endogeni" ma anche, e forse soprattutto, "esogeni" rispetto alle dinamiche scolastiche e universitarie: si tratta, in altri termini, di favorire, sotto più aspetti, un *saper-dire* che non è solo affare della didattica e, forse, neanche solo della Scuola... E poi – secondo rilievo – vi è il problema del *potere*, di chi detiene il potere e della sua disponibilità a cederne una parte, a dividerlo: a dispetto delle buone intenzioni, a scuola il potere di dire e di far tacere resta terribilmente asimmetrico; il sapere stesso – scrive Perrenoud (1994 [2015, p. 186]) – «è una *risorsa* per esercitare il potere, per ridurre l'altro al silenzio, per dire "è così perché io so"». Occorrerebbe invece ascoltare in modo apregiudiziale e dialogare apertamente, sui saperi, sulle regole, sull'inuguaglianza nella comunicazione, sulla possibilità di parola e sul

diritto al silenzio, ma poi farsi carico dell'analisi avviata: «se la scuola offrisse agli alunni ripetute occasioni di comunicare, quindi di argomentare, concederebbe loro, nello stesso tempo, spazio, importanza, potere...» (ivi, p. 175).

La parola agli studenti. L'indagine

2.1

La scelta del metodo

Come è noto, la scelta del metodo di indagine dipende in larga parte dal tipo di oggetto che si vuole indagare e, più in particolare, dal tipo di prospettiva che si vuole assumere su di esso. Il tema oggetto di questa indagine – l'insegnamento dei saperi umanistici visto attraverso lo sguardo e la voce degli studenti – avrebbe potuto essere trattato anche con metodi diversi da quello prescelto, fermo restando però un impianto metodologico complessivo di tipo qualitativo. Ad esempio, muovendoci tra le principali tradizioni di ricerca qualitative, se avessimo voluto promuovere un'indagine di tipo descrittivo, l'approccio etnografico, probabilmente, attraverso delle osservazioni sul campo, sarebbe stato quello più appropriato; diversamente, se l'intento fosse stato quello di lumeggiare più in profondità i vissuti degli studenti in relazione al tema, allora, forse, l'approccio fenomenologico sarebbe stato quello più indicato. Insomma, ogni metodo non solo è più o meno idoneo a trattare un certo tema, ma lo è anche in rapporto alla prospettiva che su di esso si intende assumere (Morse, Richards, 2002; Creswell, 2007).

Tenendo conto di quest'ultimo rilievo, la scelta è ricaduta sulla Grounded Theory (GT), un metodo¹, di recente diffusione in Italia, particolar-

1. Stando alla definizione originaria offerta dai due fondatori, Barney Glaser e Anselm Strauss, la GT si propone innanzitutto come un «metodo generale»: «La grounded theory – si legge nell'*Introduzione* a *The Discovery of Grounded Theory* – è un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare una teoria fondata sui dati» (Glaser, Strauss, 1967, p. VIII; trad. it. 2009, p. 26). Tale definizione, tuttavia, evidenzia subito una duplice radice: da un lato, la GT viene presentata come un sguardo complessivo sul processo di indagine, un orientamento metodologico generale, dall'altro come un insieme di procedimenti e persino di strumenti. Questa duplicità ha, non a caso,

mente indicato per indagare quei processi psicosociali sottesi a fenomeni di natura non statica, ma dinamica, colti nella specificità del loro contesto (Tarozzi, 2008, p. 13)².

Se questo tratto distintivo è stato determinante nella scelta del metodo, questa è stata corroborata da ulteriori e non secondarie ragioni. Innanzitutto dalla sua natura esplorativa: la GT, infatti, non parte da ipotesi da verificare, né da obiettivi specifici da perseguire, ma dal puro desiderio di esplorare un'area di indagine assunta in tutta la sua singolarità e comples-

originato in seguito opinioni diverse su come essa debba essere "inquadrata", se come un metodo o come una metodologia. Lo stesso Glaser (1978), dieci anni più tardi, mostrerà di intenderla essenzialmente come una metodologia; per Juliet Corbin, allieva e continuatrice di Strauss, essa è fondamentalmente un metodo (Strauss, Corbin, 1990); mentre per Kathy Charmaz (2006), allieva diretta di Glaser, che di essa ha elaborato e proposto una versione in chiave costruttivista, la GT è piuttosto una costellazione di metodi. Ad ogni modo, a prescindere dal modo in cui la si voglia considerare, è importante, come sottolinea Massimiliano Tarozzi (2008, pp. 10-1), che chiunque intenda avvalersi di questo metodo si mostri sempre ben consapevole della compresenza di entrambi i livelli. Più in generale, sulla distinzione tra "metodologia" e "metodo" nell'ambito della ricerca sociale, si vedano le pagine introduttive, estremamente chiare, di Piergiorgio Corbetta (2014, pp. 9-11), il quale, richiamando due brani, rispettivamente di Paul F. Lazarsfeld (Lazarsfeld, Rosenberg, 1955, p. 4) e di H. C. Selvin (1958, p. 607), mostra come l'esigenza di demarcare il significato dei due termini sia stata ben presto avvertita dai ricercatori in ambito sociale. Corbetta (2014, p. 9) parte da una considerazione di carattere etimologico, legata al suffisso "logia", per cui, allo stesso modo in cui «geologia è lo studio della terra, o psicologia è lo studio della psiche, "metodologia" non può che assumere il significato di studio – o, meglio ancora, di logica – del metodo». Tuttavia, se essa non va confusa con il metodo, e dunque con le tecniche, da intendersi come «le specifiche procedure operative di cui una disciplina scientifica si avvale», parimenti essa non va confusa con l'epistemologia, che è invece una «riflessione critica generale intorno alla conoscenza scientifica»: «Nel *continuum* che va dalla riflessione filosofica alla pratica della ricerca, la metodologia [discorso sul metodo] occupa una posizione intermedia, che comporta una tensione continua tra i due poli» (ivi, p. 10).

2. In Italia la GT comincia ad essere conosciuta sul finire degli anni Novanta. Pionieristici, in tal senso, sono stati gli studi di Silvia Gherardi e Antonio Strati (Gherardi, Turner, 1987; Gherardi, 1990; Strati, 1997). Osserva tuttavia Tarozzi (2008, pp. 8-9): «La GT è un metodo di ricerca che, pur avendo compiuto ormai i quarant'anni [oggi cinquant'anni, *N.d.A.*], è ancora scarsamente utilizzato in Italia (e non solo), anche se da oltre un decennio il numero di ricerche che dichiarano di rifarsi ad essa è in crescita esponenziale, come pure cresce il numero di discipline che utilizzano la GT [...]. Si fa GT soprattutto in ambito infermieristico (*nursing*) e sanitario in generale, ma molto anche in psicologia (sociale e clinica), economia (marketing e management), educazione [...]. Certo, molto spesso il riferimento alla GT è vago e talvolta scorretto. Molte, troppe ricerche riducono il proprio riferimento ad essa ad un generico richiamo ad una teoria fondata sui dati. Una dichiarazione che di per sé sarebbe una banalità: quale ricerca empirica non è fondata sui dati? Ma la GT ha una sua specifica natura e proprie procedure».

sità³; questa peculiarità è parsa particolarmente appropriata per accostarsi ad un'area d'indagine non poco ampia, che richiedeva di essere preliminarmente rischiarata nei suoi angoli più riposti per poi essere progressivamente focalizzata. Poi dalla sua connaturata propensione a coniugare ricerca empirica e riflessione teorica: ben pochi metodi di «esplorazione empirica [infatti] hanno come obiettivo la costruzione di una teoria, ancorché teorie di medio raggio», osserva Tarozzi (2008, p. 8), richiamando su questo punto la posizione di Charmaz (1995), per la quale un tratto fondamentale della GT sta proprio nell'«unire esplicitamente il processo di ricerca con lo sviluppo di teoria, facendo crollare, in tal modo, la rigida divisione del lavoro tra empiristi e teorici». Infine – aspetto questo particolarmente importante per chi scrive – dal fatto che questo metodo rivela un impianto e delle procedure, per quanto varie e tenute ad una certa flessibilità tipica della ricerca qualitativa, caratterizzate comunque da rigore e sistematicità, cosa che, almeno in parte, è parsa poter limitare il rischio di una possibile “dispersione” delle procedure d'indagine.

Quest'ultima considerazione in particolare, proprio annoverando la GT tra i metodi qualitativi e, nello stesso tempo, evidenziandone tratti procedurali riconducibili ad un impianto di tipo positivistico – tipici cioè di quel positivismo che proprio la GT aveva contribuito a mettere in crisi (Tarozzi, 2008, cap. 2, in part. pp. 32-3) –, ci consente di puntualizzare come la scelta del metodo che qui si sta giustificando sia avvenuta nella piena consapevolezza che una certa contaminazione tra metodi non soltanto è possibile, ma talvolta persino auspicabile, purché consapevole e mai caotica e superficiale (Orlando Cian, 1997; Mortari, 2007).

In riferimento a questa indagine, infatti, occorre precisare che l'utilizzo della GT avrebbe potuto trovare – e in alcuni punti ha di fatto trovato – significativi elementi di complementarità con il metodo fenomenologico. È Luigina Mortari (2007, pp. 193-4), in particolare, a parlare di «meticciamento» fra metodo fenomenologico-eidetico e metodo *grounded*, non soltanto sulla base di un riconoscimento generale della proficuità dell'i-

3. Per inciso, è interessante rilevare che proprio l'indebolimento della natura esplorativa del metodo e il suo conseguente spostamento verso la verifica di ipotesi costituì una delle tre critiche di fondo che Glaser (1992, cap. 4) mosse al libro che Strauss, insieme alla sua giovane assistente Corbin, pubblicò nel 1990 (II ed. 1998) e che, con ogni probabilità, fu all'origine della rottura dei rapporti tra i due fondatori. Su questo e sulle altre due critiche mosse da Glaser a Strauss, secondo cui quest'ultimo, con la pubblicazione di quel libro, sconvolse, se non addirittura distrusse, la loro «comune concezione sulla grounded theory», si veda Tarozzi (2008, pp. 29-32).

bridazione metodologica – richiamando in tal senso casi esemplificativi (Moustakas, 1994 e Addison, 1999)⁴ –, ma adducendovi una ben precisa «ragione epistemica»: «integrare tutte quelle indicazioni procedurali che consentano di trovare quel metodo che possa rispondere nel modo più adeguato possibile al principio primo della fenomenologia, il quale chiede di “andare alle cose stesse”, ossia di trovare quella descrizione che sia il più fedele possibile alla datità originaria del fenomeno» (Mortari, 2007, p. 194).

E ancora, continua la studiosa:

Metteggiare l'approccio fenomenologico con quello *grounded* è epistemologicamente legittimo poiché fra di essi esistono sensibili assonanze rispetto ai nodi chiave della struttura del metodo. La *grounded theory* assume come principio fondamentale quello di costruire conoscenze che siano strettamente aderenti ai dati, la fenomenologia assume come principio primo quello della fedeltà alla datità originaria dei fenomeni; per accedere all'immediata datità delle cose la fenomenologia propone l'atto cognitivo della riduzione, che sospende la validità di ogni asserzione già data, mentre la *grounded theory* chiede di sospendere ogni teoria precostituita come condizione per aver accesso alla qualità specifica dell'oggetto di indagine. La *grounded theory* insiste sulla costruzione induttiva della teoria, l'orientamento fenomenologico intende evitare ogni ragionamento deduttivo [...]. La fenomenologia si propone come scienza descrittiva e tutto il processo di analisi dei dati nella *grounded theory* richiede al ricercatore di descrivere il senso intimo delle cose che sta analizzando (*ibid.*).

Insomma – conclude la Mortari con estrema chiarezza – i metodi non vanno mai seguiti in modo pedissequamente ortodosso, né recepiti in senso rigidamente prescrittivo, ma richiedono sempre di essere continuamente intesi come ridefinibili. «Si tratta di intrattenere una forma di *libertà rigorosa* con i metodi: metteggiando laddove se ne vede la necessità (libertà) e rendendo conto in modo analitico delle ragioni che hanno orientato la decisione (rigore)» (*ibid.*).

Del resto, tornando al rapporto tra GT e fenomenologia, non è certo un caso che, nel richiamare i «debiti teorici» che la GT ha con alcune filosofie di ricerca, Tarozzi (2008, pp. 23-5) elenchi tre «premesse epistemologiche»: paradigma sociologico quantitativo, pragmatismo e interazionismo simbolico, a cui, afferma, «se ne può aggiungere una quarta che non rappresenta un antecedente diretto, ma potrebbe costituire un referente

4. Più esattamente Moustakas (1994) riprende indicazioni operative proprie della GT all'interno di una cornice fenomenologica, mentre Addison (1999) rilegge la GT all'interno di un approccio ermeneutico. Sulla complementarità tra GT ed etnografia si veda invece Charmaz, Mitchell (2001), richiamato da Tarozzi (2008, p. 65).

teoretico e uno sfondo epistemologico solido e attuale», alludendo con ciò proprio alla fenomenologia, «la quale potrebbe costituire un paradigma di riferimento in grado di fondare, sul piano epistemologico, un tipo di rigore metodologico alternativo a quello positivistico, principalmente fornendo una chiara teoria dell'esperienza che ben si adatta alla prospettiva epistemica della GT e, più in generale, uno stile di pensiero denso di implicazioni per la pratica di questo tipo di ricerca»⁵.

Nell'indagine qui proposta, dunque, ciò significa che la scelta della GT come metodo di ricerca resta costantemente attenta e aperta alla possibilità di una proficua contaminazione con un approccio di tipo fenomenologico, e che quindi l'attenzione ai processi psico-sociali e contestuali che orientano la rappresentazione dell'insegnamento dei saperi umanistici negli studenti non "teme", laddove appaia utile o necessario, di scivolare verso un'analisi più in profondità, che scavi cioè nei vissuti degli studenti alla ricerca del senso stesso che essi attribuiscono a quei saperi il cui insegnamento resta, comunque, l'oggetto specifico di questa indagine.

2.2

L'individuazione dell'area di indagine

L'individuazione dell'area di indagine, ovvero l'insegnamento dei saperi umanistici visto attraverso lo sguardo e la voce degli studenti, è innanzitutto l'esito di un profondo interesse personale da parte di chi scrive, tanto nei confronti, in generale, dell'approfondimento conoscitivo del punto di vista degli studenti su tutti gli aspetti che riguardano il loro percorso didattico-formativo, quanto rispetto alla questione dell'insegnamento dei saperi umanistici che costituisce un tema decisivo per il futuro stesso del nostro Paese, sia sotto il profilo del rapporto dei suoi cittadini con la loro cultura e con la loro storia, sia sotto quello, da esso non disgiunto, della qualità umana e dei valori democratici e di inclusione che dovrebbero ispirare e permeare il futuro della nostra comunità. Un interesse che si fonda da un lato su una personale esperienza di studente, e quindi di fruitore di insegnamenti di discipline umanistiche, dall'altro su una predisposizione ed un coinvolgimento verso la cultura umanistica, nonché – è bene esplicitarlo – su un'alta considerazione di essa, nati prima ma rafforzatisi durante e dopo l'esperienza scolastica e poi universitaria.

5. Su questo, si veda anche Tarozzi, Gris, Mazzoni (2006). Più ampiamente, per un approfondimento sui paradigmi sociologici in cui la GT si iscrive, si vedano Strati (1997) e Charmaz (2000).

Se questa è stata la spinta motivazionale di fondo alla base dell'individuazione dell'area di indagine, e quindi dell'indagine stessa, altri fattori vi hanno influito, contribuendo ad accrescere motivi di interesse e curiosità.

Una certa conoscenza, ancorché parziale, della letteratura scientifica sul tema, ad esempio, ha indubbiamente fornito stimoli positivi alla presa in carico dell'indagine. Tuttavia, si è scelto di non utilizzarla nella fase di predisposizione e di avvio della ricerca, né di renderla influente, per quanto possibile, nel corso dei successivi snodi dell'indagine sul campo. L'intenzione, piuttosto, sin dall'inizio, è stata quella di far intervenire la letteratura scientifica solo nelle fasi conclusive della ricerca, ponendola in dialogo critico con gli esiti dell'indagine e con l'emergere dei primi tratti teorici. Questa scelta, evidentemente in controtendenza rispetto a quanto accade nella ricerca sociale dove generalmente l'analisi della letteratura precede lo studio empirico, non deve tuttavia sorprendere: si tratta, infatti, dell'adesione ad un'indicazione metodologica ben precisa, su cui entrambi i fondatori del metodo insistono sin dal testo fondativo (Glaser, Strauss, 1967).

Scrive Tarozzi (2008, p. 73), chiarendo la ragione di fondo di questa indicazione:

nel caso di una ricerca che mira a costruire una teoria a partire dai dati [come la GT, *N.d.A.*] un'analisi della letteratura preliminare porterebbe all'inconveniente di creare delle pre-comprensioni che rischierebbero di inibire l'emergere di intuizioni e la formulazione di categorie originali fondate sull'esperienza [...]. Al contrario, la rassegna della letteratura condotta verso la fine del processo di ricerca, quando l'analisi è quasi completa e durante le fasi di scrittura, non sarebbe un ostacolo alla "scoperta" ma potrebbe rappresentare un'ulteriore fonte di dati per proseguire il lavoro di costante comparazione.

Diverse sono state le reazioni a questa posizione che la GT assume nei confronti della letteratura scientifica; un punto, questo, che tanto Glaser quanto Strauss hanno sostenuto come tratto qualificante del loro metodo. In molti vi hanno visto, in generale, l'espressione di un atteggiamento decisamente antiscientifico e antiaccademico; in altri casi si è parlato di una forma di «ingenua autarchia scientifica o di settarismo metodologico» (Greckhamer, Koro-Ljungberg, 2005; Stern, 1994); in altri ancora si è sottolineata l'impossibilità di assumere nella conduzione della ricerca una postura del tutto oggettiva e neutrale (Dey, 1999), rilevando, peraltro, come una ricerca che non si confronti con il dibattito attuale sul proprio tema di indagine corra il rischio di rivelarsi superficiale e scontata (Silverman, 2000).

In realtà, come osserva ancora Tarozzi (2008, p. 73), gran parte di queste posizioni critiche probabilmente non leggono questa indicazione metodologica nel complesso dello «spirito del metodo», all'interno del quale risulta «ben comprensibile e coerente». Inoltre, essa di certo non mira a sminuire l'importanza della letteratura scientifica, né tanto meno ad estrometterla *tout court*: semplicemente ne posticipa l'intervento esplicito, conferendole poi una funzione tutt'altro che secondaria. È auspicabile, infatti, che essa per un verso accompagni l'intero processo di ricerca in forma per così dire implicita o, come più oltre vedremo, «sensibilizzante» (Blumer, 1954), fornendo cioè direzioni di ricerca verso cui indagare in modo aperto; per un altro è poi indispensabile che entri esplicitamente e, soprattutto, criticamente in dialogo con i risultati via via emergenti, che aiuti dunque a discuterli, ad approfondirli, a denunciarne i limiti, e quindi a puntellare la «teoria emergente», a circoscriverla, ad orientarla verso nuove possibili direzioni: insomma a posizionarla proprio nel quadro complessivo della letteratura scientifica.

Non si può pertanto non concordare con Charmaz (2006) nel sostenere che una buona analisi della letteratura, che non si riduca cioè – come puntualizza Tarozzi (2008, p. 74) – «ad un'esibizione di competenza e di erudizione», non può non irrobustire lo spessore della ricerca conferendole maggiore credibilità.

È interessante notare come sia qui ancora la fenomenologia – già richiamata come possibile «sfondo epistemologico» di questo metodo – a rendere ragione di questa singolare dialettica tra GT e letteratura scientifica. L'imprescindibile esigenza, tipicamente fenomenologica, di aderire fedelmente alla datità originaria dei fenomeni e l'atto cognitivo, a tale scopo funzionale, della riduzione, che – per dirla con le parole della Mortari (2007, p. 194) – «sospende la validità di ogni asserzione già data», suonano infatti come terreno giustificativo ideale per tale dialettica. Ma, appunto, di sospensione di validità si tratta e non di immotivata e acritica messa in discussione né, ancor meno, di aprioristica negazione.

Particolare è poi il tipo di rapporto che questa peculiare dialettica istituisce tra teoria e pratica: quest'ultima, intesa come indagine esplorativa sul campo, è senz'altro prioritaria, ma solo in quanto generatrice di teoria rilevante, la quale però, a sua volta, non ritorna su di essa nelle modalità della correzione, dell'organizzazione, della sistematizzazione, quanto piuttosto in quelle della ridefinizione o del riorientamento dell'indagine sul campo oppure dell'applicabilità concreta, ovvero dell'impiego pratico da parte degli operatori, aspetto questo anch'esso qualificante di una GT che possa dirsi ben riuscita. Si tratta, dunque, in un certo senso, di una circolarità imperfetta.

Nell'indagine qui proposta – come già si diceva – una certa conoscenza, ancorché parziale, della letteratura scientifica sul tema – poi analizzata più in profondità e utilizzata nelle fasi più avanzate della ricerca nel senso sopra esplicitato – ha indubbiamente fornito stimoli positivi alla presa in carico dell'indagine. In tal senso, però, un ruolo ancor più incisivo è stato giocato da un preliminare sguardo panoramico sul dibattito mediatico attuale sui saperi umanistici e sul loro insegnamento, e quindi sulle loro virtù e potenzialità formative o, viceversa, sulla loro inutilità e inadeguatezza ai tempi, in ogni caso sulla loro innegabile odierna marginalizzazione, per quanto alcune recenti ricognizioni registrino significativi incrementi nel numero di iscrizioni ai ginnasi⁶. Tale sguardo ha avuto una funzione orientante o, per meglio dire, “sensibilizzante” rispetto alla predisposizione e all'avvio dell'indagine sul campo. Con il termine “sensibilizzante” intendiamo qui riferirci proprio ai concetti sensibilizzanti di cui parla Blumer (1954, p. 7) in contrapposizione ai concetti definitivi:

Un concetto definitivo si riferisce a ciò che è comune a una classe di oggetti, attraverso l'aiuto di una definizione chiara in termini di caratteristiche e di punti di riferimento fissi. [...] Un concetto sensibilizzante manca di tali indicazioni specifiche delle caratteristiche e dei punti di riferimento fissi. [...] Fornisce invece un riferimento generale e una guida per accostarsi ai casi empirici. Mentre i concetti definitivi forniscono prescrizioni su che cosa osservare, i concetti sensibilizzanti suggeriscono solo la direzione nella quale guardare⁷.

I concetti sensibilizzanti, in altri termini, sono concetti flessibili, aperti (Glaser, 1978; Charmaz, 2006; Bowen, 2006): sono – afferma con chiarezza Barnao (2017, p. 225) – «strumenti interpretativi che danno delle indicazioni iniziali per ricerche di tipo qualitativo [...] e che mettono in evidenza alcuni aspetti rilevanti delle interazioni studiate, fornendo delle linee guida in ambiti specifici». In tal senso, essi si offrono come preziosi punti di partenza per una GT, per accostarsi all'area d'indagine individuata

6. Il riferimento, tra gli altri, è qui ad un articolo apparso sul “Corriere della Sera” il 16 febbraio 2018 (p. 21), in cui si evidenziava come, a Milano, il numero di studenti delle scuole medie candidati ad iscriversi ad un ginnasio fosse cresciuto negli ultimi tre anni dal 3 all'8%. Un dato in controtendenza rispetto agli ultimi decenni, eppure neanche isolato nel nostro Paese. Sul dibattito mediatico intorno ai saperi umanistici in Italia, in anni recenti, si vedano, in particolare, Nussbaum (2010), Ordine (2013), Esposito, Galli della Loggia, Asor Rosa (2013), Cardinale, Sinigaglia (2016), Dionigi (2016), Bettini (2017), Russo (2018); cfr. anche i precedenti Nussbaum (1997) e Said (2004), tradotti in italiano rispettivamente nel 1999 e nel 2007.

7. La traduzione del passo è tratta da Barnao (2017, p. 225).

nel modo più conforme possibile allo “spirito” di questo metodo, il quale, in linea teorica, pretenderebbe di far emergere una teoria a partire dai dati senza che vi sia alcuna interferenza da parte di assunti di qualsiasi genere che in qualche modo precedano i dati stessi. Rispetto a questa pretesa i concetti sensibilizzanti rappresentano la possibilità di una soluzione intermedia, “di compromesso”. Osserva Tarozzi (2008, pp. 65-6):

sarebbe ingenuo pensare che un ricercatore sociale possa selezionare un tema e produrre una domanda di ricerca senza alcuna conoscenza e senza alcuno strumento concettuale che gli proviene dalla sua formazione, dalla sua comunità scientifica, dalle proprie convinzioni filosofiche o ideologiche [...]. In questo senso la nozione di concetti sensibilizzanti viene in aiuto. Essa consente di tenere in considerazione concetti e nozioni fondamentali della propria disciplina o del campo di esperienza da indagare, senza utilizzarli in maniera rigida per formulare ipotesi eterodirette o rinchiudere la realtà da indagare entro schemi verbali, inibendo la possibilità di “essere aperti ai dati” (Glaser, 1978).

Con i concetti sensibilizzanti, dunque, siamo così al cospetto di strumenti guida in grado di fornirci semplicemente le direzioni verso cui guardare, senza imprigionare la realtà, senza cioè costringere i dati all’interno di visioni già delimitate, predeterminate, chiuse, non inibendo dunque in alcun modo quello che è forse il presupposto essenziale di una GT: l’essere – e il restare sempre – in ascolto diretto dei dati⁸.

Ulteriori sollecitazioni che hanno contribuito ad accrescere l’interesse nei confronti dell’area di indagine individuata sono poi rivenute dai frequenti scambi, a volte ricercati a volte del tutto casuali, ma sempre informali, avuti in via preliminare con gli studenti⁹. L’evidente disparità di approc-

8. È appena il caso di ricordare che anche il riferimento ai concetti sensibilizzanti di Blumer esplicita il rapporto che la GT intrattiene con l’interazionismo simbolico, per quanto, come ammette Tarozzi (2008, p. 24), lo stesso Glaser non lo riconosca (Glaser, Tarozzi, 2007). Diverse sono le possibili ragioni che fanno dell’interazionismo simbolico «la principale cornice teorica di riferimento della GT»: l’accento posto sugli aspetti interpretativi, sui processi di attribuzione di significato, la centralità attribuita all’analisi del linguaggio e poi, in particolare, «l’attenzione ai processi sottostanti le reti di significato che caratterizzano il mondo sociale» (Tarozzi, 2008, pp. 24-5). Più in generale, sull’interazionismo simbolico si vedano, oltre agli studi di Blumer (1937; 1954; 1969), Ciacci (1983), Monti (1988), Perrotta (1988) e i due volumi di Plummer (1991).

9. Tali scambi informali con gli studenti sul tema dei saperi umanistici hanno poi originato in chi scrive una serie di riflessioni sui saperi scolastici e sul rapporto ad essi che la scuola favorisce confluite nell’articolo *E se sentissimo gli studenti? Riflessioni sui saperi scolastici* (Cafagna, 2016).

cio e di giudizio da essi testimoniata ha non poco accresciuto la curiosità per un'indagine più rigorosa e approfondita: da un lato, infatti, molti di essi manifestavano generalmente una certa propensione, una viva curiosità e talvolta un vero e proprio amore nei confronti, ad esempio, della storia, della filosofia o della letteratura; dall'altro, però, non minoritarie erano le posizioni contrarie, quelle di totale disinteresse, di sensazione di inattualità, quando non di convinto rifiuto. Espressioni del tipo "Per me la filosofia è tutto", oppure "La lettura di alcuni romanzi mi ha cambiato la vita", o ancora "Lo studio della storia mi arricchisce come uomo e come cittadino", si alternavano, in modo sin troppo stridente, ad altre del tipo "La filosofia non serve a nulla", "Io odio leggere libri", "La storia ha poco a che fare con la mia vita quotidiana". Indubbiamente, fattori extrascolastici potevano aver contribuito, in vari modi, alla maturazione di posizioni così disparate, ma sembrava altrettanto certo che la didattica avesse qui giocato un ruolo decisivo nell'orientare/determinare le suddette rappresentazioni.

Come per quella parte di letteratura scientifica già nota e per il dibattito sui saperi umanistici seguito sui principali media (tv e giornali), anche queste conversazioni informali avute con gli studenti hanno rivestito un ruolo orientante, hanno cioè indicato, nel senso già spiegato, delle direzioni di ricerca aperte verso cui incanalare l'indagine nelle sue fasi iniziali, senza tuttavia precludere ulteriori prospettive.

In sintesi: l'individuazione dell'area di indagine è avvenuta a partire da un forte interesse personale da parte di chi scrive. Essa è stata poi corroborata da ulteriori fattori: innanzitutto da una certa conoscenza della letteratura scientifica sul tema dell'insegnamento dei saperi umanistici e del ruolo attivo e partecipativo che gli studenti potrebbero proficuamente svolgervi; poi dall'attenzione prestata ad un dibattito mediatico non poco vivace, seppur a tratti, sull'importanza che tali saperi sono chiamati a rivestire oggi, un'importanza, evidenziata o disconosciuta, che tuttavia travalica i confini della formazione personale e della scuola per estendersi al tema più ampio e globale dei futuri assetti delle società democratiche; infine, ma non secondariamente, da un primo ascolto, già carico di preziose indicazioni, benché condotto in via informale, della voce degli studenti. Tutti questi fattori hanno accresciuto la curiosità nei confronti dell'area di indagine, rafforzando l'interesse personale alla base della sua individuazione e introducendo riflessioni, concetti, prospettive, considerazioni e preoccupazioni che tuttavia, a dispetto della loro ricchezza, hanno svolto una funzione puramente orientante indicando, nel senso in cui Blumer (1954, p. 7) parla di concetti sensibilizzanti, «le direzioni verso cui guardare».

2.3

La trasposizione in domanda “praticabile”

Tra le critiche più sostanziali mosse da Glaser al cofondatore Strauss, dopo che questi nel 1990 diede alle stampe, a quattro mani con la sua giovane allieva Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, spiccava quella secondo cui all'interno di questo libro la natura esplorativa del metodo finalizzata alla generazione di una teoria, probabilmente a seguito di una eccessiva enfattizzazione degli aspetti tecnici e procedurali, veniva sacrificata a tutto vantaggio della verifica di ipotesi. Ciò significava, innanzitutto, una variazione di non poco conto nella definizione stessa della domanda di ricerca, punto assolutamente nodale e complesso del metodo: se per Glaser (1992, cap. 4) la domanda di ricerca doveva essere sempre e necessariamente molto aperta [del tipo: “What’s going on here?” (Glaser, 1978)¹⁰], e solo in seguito precisata sulla base delle prime raccolte e analisi di dati, per Strauss e Corbin (1998, cap. 4) essa, per essere gestibile e concretamente utilizzabile, doveva essere resa in una affermazione che esprimesse sin da subito un quesito specifico con cui si intendeva interrogare il fenomeno di indagine (Tarozi, 2008, p. 31). In tal senso, al fine di favorire l’applicazione concreta del metodo, non solo nelle successive fasi di analisi e codifica, attraverso l’invito ad un rigoroso rispetto di procedure presentate come sin troppo rigide, ma già nella fase aurore dell’indagine, ovvero nella formulazione della domanda di ricerca, il libro di Strauss e Corbin tradiva, ad avviso di Glaser, la natura originaria del metodo circoscrivendo in modo pregiudiziale il fenomeno e forzandone l’analisi entro categorie precostituite.

Questa annotazione di carattere storico ci consente di evidenziare come il momento della trasposizione dell’area di indagine individuata in una domanda di ricerca praticabile (*workable*) costituisca un passaggio estremamente delicato. Il rischio, tutt’altro che remoto, è quello di formulare una domanda di ricerca sin troppo “studiata”, ovvero chiara, comprensibile ai partecipanti, coerente con la letteratura, ma nello stesso tempo anche preconcepita, sotto certi aspetti già definita, dunque parzialmente chiusa, e quindi non proprio idonea a far parlare liberamente i dati, cosa questa ben poco compatibile con un metodo che ambisce dichiaratamente a far emer-

10. Formula che Tarozi (2008, p. 44) esplicita nel seguente modo: «che cosa accade in una certa area di interesse in relazione, più o meno vincolante, ad alcuni fenomeni o concetti considerati rilevanti».

gere una teoria puramente a partire dai dati. La tentazione di circoscrivere aprioristicamente la domanda, dunque, è indice di una certa forzatura dei dati e se, per un verso, ha un effetto rassicurante, per l'altro tradisce la natura esplorativa e aperta della GT, assecondando uno slittamento della ricerca su di un piano descrittivo e verificazionista.

Nella nostra indagine, in virtù di quanto appena detto, ma tenendo conto anche dell'esigenza di circoscrivere un'area di indagine molto vasta che rischiava di favorire una raccolta dati sovrabbondante e in larga parte poco significativa, con conseguente dispendio di tempo e di energie, si è optato per una soluzione intermedia: si è scelto cioè di tradurre l'area di indagine in una domanda di ricerca sì aperta ma non molto ampia, diciamo pure mediamente focalizzata, nella piena consapevolezza che ulteriori e più puntuali declinazioni di essa avrebbero potuto emergere in fasi successive dell'indagine, seguendo e guidando la logica del campionamento teorico (Tarozzi, 2008, p. 70). Una scelta, dunque, dettata dal tentativo di assecondare l'esigenza di cui sopra ma, nello stesso tempo, rispettosa del respiro esplorativo del metodo e attenta a evitare i rischi, sempre in agguato, della parzialità e della semplificazione (ivi, p. 69), derivanti cioè dalla tentazione, come già detto rassicurante, di una comoda estromissione del disordine e della complessità (Morin, 1990)¹¹.

2.4

La domanda di ricerca

L'area di indagine scelta – ovvero l'insegnamento dei saperi umanistici visto attraverso lo sguardo e la voce degli studenti – è stata tradotta nella

11. Per quanto, tuttavia, sia innegabile l'influenza esercitata nella stessa fase di formulazione della domanda da alcuni vincoli di fondo: da quelli più pratici, di tipo organizzativo, legati cioè alla disponibilità di risorse, al tempo a disposizione, alle difficoltà di accesso al campo o di reclutamento dei partecipanti; a quelli più teorici, derivanti dal paradigma adottato e in grado di orientare la nostra stessa idea di ricerca scientifica, il nostro modo di interrogare la realtà e di interagire con essa; sino a quelli di carattere etico, capaci di orientare il nostro sguardo sulla base di giudizi di valore mai del tutto "neutralizzabili". Rispetto a questi ultimi in particolare – osserva ancora Tarozzi (2008, p. 72) – «si profilano al ricercatore due strade: o si insegue il mito di una ricerca sociale avalutativa, nella quale il ricercatore si dissocia dai suoi stessi valori [...], oppure, ed è l'opzione più aderente all'idea attuale di ricerca scientifica, partendo dal riconoscimento dell'impossibilità di questa dissociazione, il ricercatore consapevole dei propri valori ne esplicita l'impatto sulla realtà che si appresta a indagare. Dunque, più che inseguire un'impossibile neutralità etica, si tratta di non dare per scontati e analizzare riflessivamente anche gli elementi che derivano da giudizi di valore che influenzano la scelta dell'area di indagine e la formulazione della domanda di ricerca».

seguente domanda di ricerca: *quali fattori e quali processi, nella relazione insegnante-studenti, influiscono nella maturazione di una rappresentazione della storia e della letteratura?*

Prima di procedere con la presentazione dello strumento di indagine e dei primi partecipanti coinvolti, è opportuno fornire alcune precisazioni su questa iniziale formulazione della domanda di ricerca.

La prima concerne il termine “rappresentazione”.

Così posta, la domanda di ricerca mira a indagare quali sono i fattori, e quali i processi che tra di essi si instaurano, che intervengono nella relazione insegnante-studenti rivelandosi influenti nell’orientare/determinare in questi ultimi una certa rappresentazione, dai tratti positivi o negativi, della storia e della letteratura; ovvero, leggendo la domanda per un altro verso, in seguito a quali processi (a loro volta generati da certi fattori), nella relazione insegnante-studenti, questi ultimi concettualizzano in un certo modo la storia e la letteratura, se ne formano cioè un’idea nel senso filosofico di rappresentazione.

Il verbo “rappresentare”, come è noto, è un verbo di derivazione latina: da *repraesentare*, significa letteralmente presentare, mostrare; ad esso si lega il termine “rappresentazione”, *repraesentatio*, che indica, nel contempo, l’atto del rappresentare, mediante segni, figure o parole, e il contenuto rappresentato. Tuttavia, al di là dell’etimologia, solo apparentemente lineare, del termine, il rappresentare, ben più che in altri campi, come il diritto o la matematica, dove pure è presente con tratti qualificanti molto specifici, è in ambito filosofico che acquisisce una caratterizzazione semantica di maggiore consistenza.

Schematizzando, possiamo individuare tre tappe fondamentali nella tematizzazione del concetto di “rappresentazione”: la filosofia scolastica, in particolare la tarda scolastica, il pensiero di Leibniz e la filosofia tedesca tra Settecento e Ottocento. Nel primo caso la figura centrale è quella di Guglielmo di Ockham che, sulla scorta di Tommaso d’Aquino, per cui «rappresentare qualcosa significa contenere la similitudine della cosa» (*De Veritate*, q. 7, a. 5, cit. in Abbagnano, 1971, p. 729), distingue tre diversi modi di intendere la rappresentazione: come idea, come immagine e come oggetto stesso – i quali, a ben guardare, racchiudono tutti i possibili significati del termine (cfr. *ibid.*). In seguito, nel pensiero di Leibniz, la dimensione soggettiva del rappresentare si accentua notevolmente: ogni monade, infatti, è una rappresentazione dell’universo, nel senso che riflette in sé soggettivamente l’intero universo; la rappresentazione viene così a configurarsi come una conoscenza del tutto soggettiva, interiorizzata, che non mostra legami con la percezione. Dopo Leibniz, in particolare attra-

verso Wolff, il termine lo ritroviamo ampiamente utilizzato in Kant e poi in Schopenhauer, nei quali però acquisisce un significato più generico, che tale permarrà nel linguaggio filosofico successivo: esso giunge ad indicare una qualsiasi forma di conoscenza, ovvero ogni attività o manifestazione conoscitiva indipendentemente dalla sua natura di similitudine, immagine o idea.

Questo rapido *excursus* nella storia della filosofia – che indubbiamente avremmo potuto rinfoltire con altri nomi sino ai nostri giorni – ci consente di rilevare la forte centratura soggettiva dell'atto del rappresentare, che qui si vuole in particolar modo sottolineare: rispetto al percepire, ad esempio, che pure è attività della mente, il rappresentare si mostra come attività meno compromessa con i dati della realtà. E, del resto, se è vero che oggi è dominante l'accezione più ampia del termine "rappresentazione", esso, in un significato più ristretto, «continua ad affiancarsi alla percezione come il mondo della fantasia al mondo del senso» (*Lessico universale italiano*, XVIII, p. 421).

La seconda precisazione concerne la scelta della locuzione "relazione insegnante-studenti" in luogo di "relazione insegnante-studente".

L'utilizzo del plurale per il termine "studente" intende evidenziare sin da subito il ruolo che gli altri studenti possono esercitare, e di fatto esercitano, nel processo di apprendimento specifico di ciascuno di essi e, viceversa, quello parimenti significativo che la loro pluralità esercita complessivamente sull'azione e sulla comunicazione didattica: quest'ultima infatti, com'è noto, non è mai semplicemente lineare-bilaterale, ma sempre dialogica e circolare¹², e persino cooperativa:

[è] essenzialmente un'attività cooperativa fra più persone, in cui i significati di ciascuna transazione sono costruiti insieme da tutti gli attori impegnati nel comune lavoro del prestarsi reciprocamente attenzione. Gli scopi dei vari attori impegnati in un'interazione possono essere differenti, ma perché la comunicazione si possa considerare riuscita, tutti i partecipanti devono condividere una serie di stati mentali. La responsabilità della comunicazione ricade su tutti i partecipanti, che agiscono insieme per la sua realizzazione (Bara, 1999, p. 9).

La pluralità di voci, quindi, non è mai un fattore neutro; al contrario, se resa attiva ed esaltata, arricchisce, diversifica, approfondisce e responsabilizza, in particolar modo quando la disciplina oggetto d'insegnamento per sua natura si presta allo scambio di opinioni e al confronto di prospettive.

12. Sulla comunicazione in generale, si vedano in particolare, tra gli altri, gli studi di Volli (1994; 2008; 2010); Zani, Selleri, David (2007) e Manetti, Fabris (2011). Sugli aspetti cognitivi della comunicazione si veda Bara (1999).

La terza e ultima precisazione riguarda, infine, il “restringimento di campo” che la domanda di ricerca evidentemente attua rispetto all’area d’indagine: il passaggio cioè dai saperi umanistici in generale alla storia e alla letteratura. Tale focalizzazione merita una ricostruzione più dettagliata.

Stando alla definizione della nostra Treccani, il termine “umanistico” ha a che fare con le letterature classiche o con ciò che ha in esse il suo fondamento o, in genere, aggiunge il *Lessico universale italiano*, riguarda «gli studi letterari, e anche quelle discipline che hanno per oggetto la conoscenza dell’uomo, del suo pensiero, della sua attività spirituale e del suo comportamento attraverso i tempi». In questo senso si parla di “scienze umanistiche” o di “facoltà (universitarie) umanistiche”, ovvero quel gruppo di «facoltà letterarie, storiche, filosofiche, giuridiche in quanto distinte per oggetto e metodi dal gruppo delle scienze o facoltà matematiche, fisiche, naturali» (vol. XXIII, p. 618). Di conseguenza, le scienze o discipline o saperi che si configurano come umanistici sono molteplici: la letteratura, la filosofia, la storia, il diritto, la religione, le lingue, la linguistica, la psicologia, la pedagogia, la sociologia, l’antropologia, la filologia, la semiotica e l’insieme delle arti, visive e performative.

Essendo la ricerca finalizzata a indagare l’insegnamento dei saperi umanistici visto attraverso lo sguardo e la voce degli studenti, si sono passati in rassegna i piani di studi delle varie scuole secondarie di secondo grado in Italia, comprendendo i Licei, gli Istituti tecnici e quelli professionali, e verificando quali dei saperi umanistici su elencati fossero di fatto insegnati in questi istituti. Si è constatato che, ad eccezione di alcune discipline più specifiche, come la filologia, la linguistica e la semiotica, tutte le altre sono, ove più ove meno, insegnate. Naturalmente vi è una maggiore trasversalità e prevalenza della Letteratura, nella forma di “Lingua e letteratura...”, italiana soprattutto, ma anche straniera o antica, e della Storia; poi prevalgono la Filosofia e la Storia dell’arte, che attraversano tutti i Licei, e seguono il diritto e le cosiddette scienze umane, psicologia, pedagogia, antropologia e sociologia, insegnate nell’omonimo Liceo.

Inizialmente, l’idea era quella di non effettuare alcuna restrizione di campo, di considerare tutte le discipline umanistiche, ovvero di comprendere sotto la dicitura “saperi umanistici” tutti quei saperi umanistici oggetto di insegnamento scolastico, i quali, naturalmente, avrebbero avuto una frequenza e una rilevanza maggiore o minore a seconda della loro presenza nei piani di studi delle scuole frequentate dai soggetti partecipanti, nonché della quantità di ore in essi prevista per ciascuno di tali saperi (due sole sarebbero state le esclusioni, la religione e le arti visive e performative: la

prima, in quanto avrebbe richiamato e implicato anche considerazioni di natura ulteriore, legate alla fede e allo specifico contesto geografico e religioso di appartenenza; le seconde, in quanto avrebbero, allo stesso modo, introdotto considerazioni di tipo diverso, legate più facilmente alla dimensione pratica e spettacolare piuttosto che umana e spirituale delle attività artistiche).

In un secondo momento, in seguito agli esiti emersi dalla somministrazione di una scheda stimolo ad una cinquantina di studenti volta a sondare presso di loro la ricezione, anche terminologica, di una indagine di questo tipo, si è scelto di semplificare, di circoscrivere e soprattutto di dare maggiore concretezza al *focus* dell'indagine "alleggerendo" l'espressione "saperi umanistici", non tanto per sfuggire alla ricchezza e alla complessità dell'aggettivo "umanistici" – che tali permangono nella scelta poi effettuata – quanto per eludere una certa vaghezza e, diciamo pure, "inafferrabilità" del termine "saperi" presso i partecipanti¹³.

A seguito di questa esigenza di semplificazione e di concretizzazione, si è così optato per un "restringimento di campo" a due specifici saperi umanistici: la storia e la letteratura (ferma restando, naturalmente, la libertà dei partecipanti di ampliare le loro osservazioni e riflessioni richiamando altre discipline umanistiche). Tale preferenza è avvenuta sulla base di due semplici considerazioni: in primo luogo in virtù della loro già richiamata trasversalità e maggiore consistenza a livello di insegnamento scolastico; in secondo luogo in ragione del fatto che la storia e la letteratura, più delle altre discipline umanistiche, continuano in qualche modo a mantenere un rapporto con la vita di ciascuno di noi, oltre l'esperienza dell'insegnamento scolastico e al di là delle scelte professionali in seguito compiute.

2.5

Lo strumento

Lo strumento di indagine scelto è stato quello principe della GT, ovvero l'*intervista semi-strutturata*. Si è così proceduto a preparare una prima versione dell'intervista, tenendo conto non solo della specificità in generale della ricerca ma anche dei tratti peculiari che questo strumento assume

13. Ringrazio, inoltre, il prof. Massimiliano Tarozzi, dell'Università di Bologna, il quale, nel corso di un colloquio avvenuto nel novembre del 2016, ha rafforzato le indicazioni rivenienti dalla scheda stimolo somministrata, suggerendomi di "spacchettare" l'oggetto di indagine, anche al fine di renderlo più idoneo ad essere affrontato con una GT.

nell'ambito di una GT (Gubrium, Holstein, 2001; Kvale, 1996). In modo particolare, si è tenuto ben conto dei seguenti punti:

- più che uno strumento per raccogliere “fatti” (come magari potrebbe essere in una versione oggettivistica della GT), l'intervista è stata qui intesa come un strumento in grado di generare interpretazioni di esperienze, sempre collocandole nel contesto che le ha originate; in altri termini, come una conversazione finalizzata ad esplorare in profondità il tema, facendone emergere il modo in cui un partecipante dà senso alla propria esperienza;
- lo scopo delle interviste è stato quello di stimolare la riflessione dei partecipanti a partire da esperienze personali e non da dichiarazioni teoriche o ideologiche.

Si è quindi optato per una intervista non “oggettivistica”, ovvero tipica di un GT oggettivistico, ma “costruttivistica”, cioè non interessata a fare emergere fatti, eventi e comportamenti, ma a stimolare il senso di quei fatti, eventi e comportamenti, chiedendo di definire, spiegare, esplicitare significati e assunti impliciti o regole tacite (Tarozi, 2008, p. 78).

Nella prima versione dell'intervista si è preferito naturalmente inserire domande aperte, in grado di sollecitare risposte sufficientemente ampie. Essa, naturalmente, ha rappresentato una “traccia”, ovvero un insieme di domande da porre non necessariamente seguendo l'ordine prestabilito, ma anche modificandolo in relazione all'andamento dell'intervista e in funzione delle risposte ricevute (Lucisano, Salerno, 2014, p. 202; Corbetta, 2014, p. 415).

Di seguito la prima versione dell'intervista, seguita da un breve commento alle domande.

Prima versione dell'intervista

Domande

1. Cosa intendi con i termini “storia” e “letteratura”?
 2. Qual è il tuo rapporto con la storia e con la letteratura?
 3. Come giudichi l'approccio della scuola a queste due discipline?
 4. Nell'ambito del corso di laurea da te frequentato, la storia e la letteratura sono insegnate in un modo che consideri soddisfacente?
 5. Ritieni che la scuola e l'università possano insegnare la storia e la letteratura in modo diverso e più efficace? In che modo?
-

Questa prima versione dell'intervista, dunque, contiene, secondo la nota classificazione di Spradley (1979, p. 59), tre tipi di domande primarie, domande cioè che introducono un diverso aspetto del tema trattato: domande descrittive, strutturali e di contrasto. Ciascuna di esse, seguendo qui la distinzione di Kahn e Cannel (1968, p. 300), potrà poi originare nel corso dell'intervista diverse domande secondarie, volte cioè ad approfondire l'aspetto richiamato nella domanda primaria.

Le prime due domande rappresentano due tipiche domande d'apertura, miranti ad avviare la conversazione con l'interlocutore con l'intento di metterlo, per quanto più possibile, a proprio agio. Tuttavia, nel fare questo, esse ci introducono già a pieno titolo nel tema, sondando in particolare il modo in cui i partecipanti definiscono le due discipline oggetto d'indagine nonché il rapporto che intrattengono con esse. La terza e la quarta domanda ci conducono invece al cuore dell'indagine, spostando l'attenzione sull'insegnamento delle due discipline, tanto a scuola quanto all'università; esse sono domande definibili come strutturali: attraverso la richiesta di un giudizio e il successivo approfondimento delle sue ragioni, intendono ricostruire e capire come l'intervistato organizza il suo pensiero e riflette sulle proprie esperienze. La quinta domanda, infine, è una domanda di contrasto, ma anche proiettiva: indaga sul significato di quanto emerso nelle precedenti risposte attraverso il confronto, invitando l'interlocutore ad immaginarsi in una situazione ideale rispetto al tema trattato e così arricchendo e precisando il quadro delle informazioni ricevute.

2.6

I partecipanti

Complessivamente l'indagine ha coinvolto 45 studenti, in netta prevalenza di sesso femminile (35), aventi un'età compresa tra i 19 e i 25 anni. Sono state tuttavia realizzate 55 interviste, in quanto, in diversi casi, per approfondire alcune direzioni d'indagine si è preferito tornare su partecipanti già interpellati, che pertanto sono stati intervistati due volte. Tre sono state le raccolte dati, due invece le versioni dell'intervista proposte.

Il gruppo dei partecipanti è stato costituito da studenti iscritti al Corso di laurea in Scienze della formazione primaria, attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", e al Corso di laurea in Pedagogia e formazione continua, attivo presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa". Elemento

comune a tutti i partecipanti è stata la volontà, espressamente dichiarata, di voler operare, una volta concluso il percorso universitario, nel mondo della scuola, nello specifico di voler insegnare; l'aspetto differenziante, seppur in forma estremamente lieve, ha riguardato invece la loro appartenenza geografica, benché tutti fossero frequentanti università del Sud Italia.

Un primo allargamento del tipo e del numero dei partecipanti – ipotizzando qui possibili successivi sviluppi dell'indagine – potrebbe interpellare, ad esempio, dopo i futuri insegnanti, studenti che abbiano optato per corsi di laurea strettamente umanistici e/o strettamente scientifici, oppure potrebbe diversificare in modo più marcato l'appartenenza geografica, coinvolgendo Atenei del Centro e del Nord Italia, per non dire di una possibile, e forse ancor più interessante, estensione della ricerca a Paesi stranieri.

Inizialmente – occorre dire per completezza – si era pensato di coinvolgere come partecipanti studenti frequentanti il 4° e 5° anno di scuola secondaria di secondo grado; poi, in seguito agli esiti emersi dalla somministrazione di una scheda stimolo volta a sondare in particolar modo la ricezione, anche terminologica, di una richiesta di questo genere a studenti di 16-18 anni, si è deciso, al fine di ottenere un approccio un po' più maturo e completo rispetto all'argomento trattato e per evitare anche il rischio di una certa "ingessatura" nelle risposte – dovuta al possibile disagio di studenti che vivono ancora immersi nella realtà su cui sono chiamati ad esprimersi –, di individuare come partecipanti non più studenti frequentanti il 4° e 5° anno di scuola secondaria di secondo grado, ma studenti iscritti all'università, dunque di età compresa tra i 19 e i 25 anni, ampliando così l'indagine anche all'insegnamento universitario.

Il primo gruppo di partecipanti è stato scelto, per ragioni organizzative ed economiche (ovvero per evitare un dispendio immotivato di tempo e di costi), tra gli studenti frequentanti il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". L'intervista, nella sua prima versione, è stata per l'esattezza sottoposta a 20 studentesse del suddetto Corso di laurea.

Prima di procedere con gli esiti di questa prima raccolta dati, però, è opportuno spendere qui qualche parola sul *campionamento teorico*, vero «marchio di fabbrica» della GT e autentica innovazione nei metodi di campionamento delle indagini qualitative.

Si tratta, come è noto, di un campionamento rigoroso ma non probabilistico, ovvero non inteso a garantire la rappresentatività del gruppo dei soggetti considerati rispetto all'universo della popolazione, ma strettamente connesso e funzionale al processo di codifica e analisi (Tarozzi,

2008, pp. 48-9). Questo tipo di campionamento, definibile anche come «campionamento a scelta ragionata» (Silverman, 2000), se da un lato è strutturalmente diverso dalle varie forme di campionamento casuale su base statistica, dall'altro è parimenti distante da quelle opzioni di scelta dei casi puramente soggettive che negano il concetto stesso di campione (Tarozzi, 2008, p. 103).

È possibile – azzardando una schematizzazione sin troppo sintetica – scandire il funzionamento del campionamento teorico nei seguenti tre passaggi chiave, visti qui in relazione alla nostra indagine.

1. *Il primo passaggio consiste nel selezionare alcuni casi in quei contesti in cui si ritiene che il fenomeno oggetto di indagine possa emergere in modo significativo.* In riferimento alla nostra indagine i partecipanti sono stati così scelti tra gli studenti di due corsi di laurea in cui la questione dell'insegnamento in generale era implicata a doppio filo, nel senso che gli interpellati apparivano non solo nelle vesti di fruitori di insegnamenti umanistici, ma anche in quelle di futuri insegnanti, il che rendeva doppiamente interessante il loro punto di vista sull'insegnamento, nello specifico della storia e della letteratura.

2. *Il secondo passaggio consiste nel procedere secondo la seguente domanda: dove posso trovare ulteriori casi da utilizzare per la comparazione successiva alla prima raccolta?* (Glaser, Strauss, 1967, cap. III). A tal fine, commenta Tarozzi (2008, p. 104), «si procederà a cercare somiglianze e differenze con i casi o i gruppi presi in considerazione: si cercherà di vedere fenomeni simili che si danno in contesti diversi o fenomeni dissimili nei medesimi contesti», o differenziando «per classi artificialmente costruite come età, genere, classe sociale, appartenenza etnica ecc., sempre massimizzando e minimizzando tanto le differenze quanto le somiglianze». In altri termini, saranno le suggestioni provenienti dalla prima raccolta dati e, in seguito, dai tratti teorici emergenti a suggerire e selezionare i nuovi casi, o meglio, ad esser più precisi, saranno proprio le lacune che la teoria emergente ancora presenterà a richiedere continui approfondimenti mirati volti ad appurare se la stessa teoria e le relative categorie «reggono» anche in contesti altri rispetto a quelli esaminati, là dove si danno proprio le condizioni in cui la teoria appare carente» (ivi, p. 49).

Questa logica di campionamento genera due conseguenze estremamente significative, caratterizzanti e, diciamo pure, «sorprendenti»:

- a) per allargare il campione è necessario aver prima elaborato, o perlomeno abbozzato, delle categorie;
- b) non è mai possibile stabilire a priori il numero di partecipanti e di con-

testi, di interviste o di osservazioni, in quanto quello teorico è un campionamento ricorrente all'interno del processo della GT, lo accompagna a differenti livelli di teorizzazione, rivelandosi così non un mero strumento per definire numerosità e caratteristiche dei partecipanti, ma un dispositivo connesso al processo stesso di analisi¹⁴. Se da un lato, dunque, esso consente di risparmiare tempo e risorse rispetto ad un campionamento di tipo statistico, dall'altro impedisce di formulare in anticipo un dettagliato disegno di ricerca.

In riferimento alla nostra indagine, questo passaggio del campionamento teorico – almeno in questa fase – ha suggerito degli approfondimenti non tanto in direzione di una diversificazione dei partecipanti e dei contesti, quanto in quella di una maggiore focalizzazione delle domande. Le successive raccolte dati e simultanee analisi hanno cioè invitato a rischiare più in profondità le categorie emerse, formulando, anche nell'ambito della stessa intervista, domande sempre più mirate e stringenti (in diversi casi riascoltando soggetti già intervistati), e molto meno a diversificare le caratteristiche degli interpellati e dei contesti. La diversificazione, sotto quest'ultimo profilo – sebbene ritenuta sin da subito auspicabile –, è stata dunque minima, limitandosi, come già rilevato, al genere, all'età e, sia pure in forma lieve, all'appartenenza geografica, e non ha prodotto, come del resto era prevedibile, variazioni significative¹⁵.

3. *Il terzo passaggio consiste nel chiedersi quando il procedere del campionamento teorico possa essere interrotto e considerarsi chiuso.* Il concetto chiave, in tal caso, è quello di saturazione teorica. Occorre, cioè, per interrompere il campionamento teorico, che le categorie siano sature, ovvero che nuove raccolte dati non sviluppino ulteriormente le loro proprietà, né suscitino nuove intuizioni. La saturazione, osserva Tarozzi (2008, p. 106), «si ottiene [...] quando i dati divengono ridondanti nel senso che ovunque si prose-

14. Osserva Tarozzi (2008, pp. 105-6), schematizzando, che il campionamento teorico «aiuta a: – consolidare, supportare e rinforzare quelle categorie che si intuiscono interessanti e molto evocative; – delineare le proprietà di una categoria; – individuare connessioni fra le categorie e fra queste e le proprietà; – colmare le lacune della teoria, vederne le variazioni possibili».

15. Molto interessante, come già evidenziato, sarebbe diversificare – magari in una seconda fase dell'indagine – i contesti dei partecipanti coinvolgendo studenti frequentanti Atenei del Centro e del Nord Italia, e poi, magari, pensando ad un'internazionalizzazione della ricerca presso Atenei esteri; non meno stimolante, inoltre, sarebbe una diversificazione delle caratteristiche dei partecipanti attraverso il coinvolgimento non più di futuri insegnanti ma di studenti che abbiano optato per corsi di laurea strettamente umanistici e/o strettamente scientifici.

gua nella raccolta dati si ritrovano continuamente conferme delle categorie e delle loro proprietà».

Si tratta di un concetto non poco controverso (Morse, 1995; Tarozzi, 2008, p. 106), difficile da dimostrare e soddisfare a pieno, che gli stessi fondatori, nella loro formulazione originaria, liquidano in modo un po' vago: «i criteri per determinare la saturazione [...] sono dati da una combinazione dei limiti empirici dei dati, dell'integrazione e dell'intensità della teoria, uniti alla sensibilità teorica dell'analista» (Glaser, Strauss, 1967, p. 14; trad. it. 2009, p. 92). In seguito Strauss, con la sua allieva Corbin (1998, p. 212), proverà ad essere più rigoroso su questo punto, tratteggiando la saturazione teorica come uno stato in cui non emergono più dati nuovi rispetto alle categorie, in cui queste ultime risultino ben sviluppate per proprietà, dimensioni e possibili variazioni e in cui, infine, siano ben stabiliti e validati i rapporti tra di esse (cfr. Tarozzi, 2008, p. 107).

In riferimento alla nostra indagine, occorre dire che il concetto di saturazione teorica se, da un lato, è stato ritenuto indubbiamente il criterio da seguire, la direzione secondo cui far procedere il campionamento teorico, dall'altro ciò è avvenuto nella convinzione che esso, in fondo, resti più un ideale da perseguire che un esito da concretizzare. E ciò soprattutto in considerazione della già citata originaria formulazione offerta dai due fondatori, la quale, in particolar modo nel richiamo ai «limiti empirici dei dati» e «alla sensibilità teorica dell'analista», ci pare molto più aderente al vero della pretesa di esaurire, sia pure in un dato momento, i dati della realtà rispetto ad una categoria. Si consideri, altresì, che tale posizione viene ad essere suffragata dalla natura intrinsecamente autocorrettiva e autovalutativa della GT, ovvero dalla sua caratteristica “modificabilità” (*modifiability*), la quale tiene costantemente aperta la possibilità che, in altri contesti o in altri momenti, nuovi dati possano intervenire a disconfermare le categorie così come sono state enunciate al termine di una GT, senza che con ciò la teoria debba ritenersi superata o falsificata. Tale caratteristica, quindi, sembra attestare chiaramente l'impossibilità costitutiva di una saturazione definitiva delle categorie, esaltando così gli aspetti dinamici e processuali della GT e qualificandola come un metodo in grado di generare una teoria bisognosa, per restare aderente ai dati, di costante “manutenzione”, di periodiche verifiche e, pertanto, sempre passibile di revisioni e sviluppi ulteriori¹⁶.

16. Non è forse un caso che sia stato Glaser (1978) ad aggiungere la “modificabilità” (*modifiability*) alle caratteristiche qualificanti che una teoria GT deve possedere. Originariamente, per Glaser e Strauss (1967) una teoria GT doveva necessariamente essere “aderen-

Per tutto ciò, dunque, la presente ricerca ha ritenuto presupposti inevitabili i «limiti empirici dei dati» e ha considerato la «sensibilità teorica dell'analista» il giusto termometro per arrestare temporaneamente l'indagine.

2.7

La conduzione delle interviste

Un ultimo passaggio prima di addentrarci nell'analisi della prima raccolta dati riguarda gli aspetti generali della conduzione delle interviste.

La conduzione di un'intervista qualitativa – come è noto – è «un'arte difficile». Occorre non solo ottenere il consenso dell'intervistato, ma soprattutto guadagnarsi la sua fiducia, non tanto come professionisti quanto come persone: il che è un'operazione non facile, trattandosi, nella maggior parte dei casi, di un colloquio privo di preparazione preliminare, tra due soggetti che magari si conoscono proprio in quella occasione (Corbetta, 2014, p. 423).

Sulla base di questa consapevolezza, la conduzione delle interviste è avvenuta tenendo conto di alcuni accorgimenti ben noti e sperimentati. In particolare (Luciasno, Salerno, 2014, pp. 206-9):

- sono stati resi noti gli obiettivi della ricerca;
- si è garantito l'anonimato degli intervistati e l'uso strettamente riservato dei dati raccolti;
- si è cercato di creare un'atmosfera calma e rilassata, avendo cura dei tempi, dei modi e dei luoghi in cui effettuare le interviste;
- si è evitato di «fare della maieutica», ovvero di orientare socraticamente le risposte verso le attese dell'intervistatore;
- si è promosso un ascolto attivo, ovvero aperto, attento, interessato nei confronti dell'intervistato, in grado di favorire la comunicazione e di incoraggiarne il proseguimento e l'approfondimento (Franta, Colasanti, 1991), prestando attenzione agli aspetti verbali e non verbali della sua comunicazione.

Durante le interviste, al fine di chiarire o di approfondire alcune risposte, ci si è avvalsi spesso delle cosiddette “domande sonda” (*probing*), ossia, più che vere e proprie domande, «degli stimoli che intendono essere neutrali e che hanno la funzione di incoraggiare l'intervistato ad andare avanti, ad abbassare le sue barriere difensive, ad approfondire l'argomento, a

re ai dati” (*fit*), “rilevante” (*relevant*) e “funzionante” (*work*). Glaser aggiunse la “modificabilità” come quarta caratteristica (cfr. Tarozzi, 2008, pp. 18-22).

dare maggiori dettagli» (Corbetta, 2014, p. 424; Lucisano, Salerni, 2014, p. 206). Tra di essi, in particolare: la ripetizione della domanda, la sintesi o la ripetizione testuale della risposta, l'incoraggiamento esplicito, la manifestazione di interesse, la pausa strategica, la richiesta diretta di approfondimento (Corbetta, 2014, pp. 424-5).

Naturalmente, si è cercato di ridurre al massimo i rischi più concreti di un'intervista costruttivista di questo tipo: da un lato quello di porre delle domande secondarie superficiali, non in grado cioè di rilevare dati densi e significativi; dall'altro quello di forzare le risposte nella direzione voluta, sovrapponendovi la propria visione, i propri concetti e pre-concetti (Tarozzi, 2008, p. 79). Una posizione "debole" la prima, "forte" la seconda, tra cui si è cercato costantemente un difficilissimo equilibrio.

Tutte le interviste sono state condotte personalmente da chi scrive, con l'ausilio di un registratore, a dispetto del suggerimento della GT classica, la quale consiglia di non registrare le interviste (Glaser, 1998)¹⁷. Consapevoli di un certo "imbarazzo" che tale strumento può ingenerare nell'intervistato, di solito superato dopo la fase iniziale del colloquio, lo si è tuttavia preferito per svariate ragioni: dalla possibilità che esso offre di concentrarsi con più naturalezza sul colloquio e di «stare totalmente nella relazione» (Tarozzi, 2008, p. 81) alla imprescindibile fedeltà al fenomeno che esso garantisce, consentendo «di conservare il racconto dell'intervistato nella sua forma originale e completa» (Corbetta, 2014, p. 427), fino – aspetto questo nient'affatto secondario – alla facoltà che esso concede di poter cogliere ed «esaminare il carattere emotivo e l'intonazione di voce delle risposte, difficilmente riportabile e traducibile nelle trascrizioni o attraverso gli appunti presi nel corso del colloquio» (Lucisano, Salerni, 2014, p. 210).

2.8

Prima raccolta dati: codifica e analisi

Tratto qualificante della GT è, notoriamente, la simultaneità tra raccolta dati, e quindi nel nostro caso effettuazione delle interviste, e codifica. Ciò

17. Per Glaser, infatti, sarebbe sufficiente un resoconto dell'intervista mediante rapide note di campo, in quanto, a suo avviso, registrare e trascrivere rallentano il lavoro di codifica che, invece, dovrebbe avvenire simultaneamente alla raccolta dati; inoltre, la registrazione fornisce una quantità enorme di dati non necessari che finiscono non solo per orientare la mente ad un lavoro di descrizione che non è affatto l'obiettivo delle interviste, ma inibiscono quegli slanci creativi necessari per il lavoro di concettualizzazione (su questo, oltre che Glaser, 1998, cfr. Tarozzi, 2008, p. 81).

significa che non è necessario attendere la realizzazione di tutte le interviste possibili prima di intraprendere il faticoso lavoro di trascrizione e di analisi, ma occorre condurre parallelamente entrambe le operazioni. Anche per questa ragione non ha molto senso ampliare a priori il campione – il che, di per sé, non costituisce un errore, ma espone al rischio di raccogliere una notevole quantità di dati inessenziali, con relativo spreco di tempo e di risorse –, occorre piuttosto farlo in corso d'opera, ascoltando attentamente le indicazioni emergenti dai dati.

A partire da queste considerazioni, l'intervista, nella sua versione iniziale, è stata – come già anticipato – sottoposta a 20 studentesse frequentanti il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". Prima, tuttavia, di soffermarci minuziosamente sugli esiti emersi da questa prima raccolta dati, analizzandoli domanda per domanda, è utile chiarire preliminarmente i tratti essenziali che l'operazione di codifica assume all'interno di una GT e, contestualmente, dar conto di alcune scelte di fondo che hanno riguardato il processo di analisi.

Innanzitutto, quindi, occorre chiedersi che cos'è la codifica con riferimento particolare alla GT.

Osserva Tarozzi (2008, p. 84):

è quel processo di analisi che si colloca all'incrocio fra i dati raccolti e la teoria prodotta che dà conto di quei dati. *La codifica è l'insieme delle procedure e delle tecniche per concettualizzare i dati.* Codificare è un processo più analitico che interpretativo che elabora i dati empiricamente per consentire un'interpretazione ben ancorata e fondata sui dati.

Si tratta, dunque, di un'operazione analitica che prepara e consente l'interpretazione; un'operazione – come ora vediamo – complessa ma abbastanza strutturata, il cui movimento più significativo consiste nel favorire il passaggio dal piano descrittivo a quello della concettualizzazione.

La codifica avviene in tre fasi progressive, ma non in senso rigidamente cronologico: la *codifica iniziale*, la *codifica focalizzata* e la *codifica teorica*.

Osserviamo queste fasi più nel dettaglio – servendoci in particolar modo di Tarozzi (2008, pp. 85-102) e rinviando per maggiori approfondimenti a Strauss e Corbin (1998) e, in modo più generale, a Coffey e Atkinson (1996) –, cercando, naturalmente, di farlo in costante e specifico riferimento alla nostra indagine.

La codifica iniziale Si tratta di una codifica aperta, come definita da Strauss e Corbin (1998), e ciò in un duplice senso: per un verso, in quanto il ricercatore deve costantemente *mantenersi aperto ai dati*; per l'altro, in quanto essa è volta ad *aprire i dati* in tutte le possibili direzioni e in tutti i loro possibili significati. Questa fase della codifica è dunque la sola in cui occorre restare molto aderenti ai dati, ovvero alle parole e ai testi dei partecipanti, cercando di cogliere le indicazioni, le traiettorie e quindi le linee di ricerca e di approfondimento che essi suggeriscono. È una fase molto complessa, all'interno della quale occorre imparare a convivere con il "caos", ovvero con la molteplicità e con la densità delle indicazioni emergenti, e in cui l'assunzione di una postura tipicamente fenomenologica, con particolare riferimento alla tecnica della sospensione del giudizio, costituisce l'unica – o perlomeno la più adeguata – strada per gestire i propri pregiudizi e le proprie precomprensioni, dato che – come osserva Tarozzi (2008, p. 86) – la possibilità che il ricercatore si disponga dinanzi ai dati in modo neutrale e vergine è ormai «un mito al quale non crede più nessuno».

La trascrizione delle interviste, che è già parte della codifica, benché costituisca già un atto interpretativo, in quanto comporta la riduzione di un atto comunicativo complesso che avviene su più livelli (non verbale, paraverbale, posturale, prossemico ecc.) nel solo codice linguistico verbale, deve mantenersi su di un piano rigorosamente descrittivo, mostrando massima cura e fedeltà nel riportare le parole dei partecipanti ed escludendo ogni possibile scivolamento sul piano del coinvolgimento emotivo o su quello del giudizio e della concettualizzazione.

I testi delle interviste, così rigorosamente trascritti, vengono poi generalmente codificati secondo quattro linee generali (Tarozzi, 2008, pp. 87-91), a cui ci si è attenuti, senza tuttavia particolari tecnicismi, anche nella nostra indagine. Vediamole, appunto, in relazione ad essa.

– Innanzitutto, le singole interviste, prima di essere trascritte, sono state *ascoltate integralmente* e poi, una volta trascritte, sono state, in alcuni casi anche più di una volta, *lette integralmente*. Questo ascolto globale e questa/e lettura/e globale/i hanno avuto la funzione di far acquisire meglio il contesto linguistico e ambientale di tutte quelle parole destinate poi ad essere selezionate e analizzate. Questa procedura, anch'essa di matrice fenomenologica (Giorgi, 1985; Giorgi, Giorgi, 2003), ha avuto così lo scopo, per nulla secondario, di favorire, attraverso un ascolto/lettura globale dei testi, l'acquisizione di una più chiara presa d'atto del significato complessivo dei testi.

- In un secondo momento, si è proceduto ad una *codifica parola per parola*, nella convinzione che soltanto una immediata prossimità a ciascuna di esse, laddove possibile, potesse realmente consentire di accostarsi al loro valore autentico e alle loro potenzialità significative.
- In un terzo momento si è proceduto ad una *codifica riga per riga*, che ha consentito di selezionare i segmenti di testo minimi significativi per la ricerca, intendendo con essi semplici locuzioni o interi periodi o anche brevi paragrafi. Tale codifica ha permesso di individuare alcuni significativi processi sottesi alle affermazioni degli intervistati, anche e in particolare laddove emergevano silenzi, pause, lacune o affermazioni ambigue. In questa fase sono state effettuate anche le prime comparazioni tra le codificazioni emerse.
- In un quarto momento, infine, si è attuata una *codifica accadimento per accadimento*, andando così oltre un'analisi esclusivamente testuale e cercando di cogliere la presenza di fatti e comportamenti o descritti all'interno delle interviste o accaduti nel corso delle loro realizzazioni. L'opportunità di cogliere e di comparare questi episodi, a volte espliciti a volte molto meno e apparentemente insignificanti, che ha richiesto un fiuto quasi investigativo nel cogliere e nel collegare i particolari, la si è ritenuta significativa in quanto apportatrice di spunti e intuizioni ulteriori.

La codifica iniziale, attraverso queste fasi, giunge così ad evidenziare alcuni concetti che assumono la forma di categorie abbozzate o, per dirla con Strauss e Corbin (1998, p. 103), di «fenomeni etichettati». Questo “materiale analitico” consente di riattivare il campionamento teorico e/o di procedere ad un ulteriore livello di codifica: la codifica focalizzata.

Prima di procedere, però, è opportuno chiarire la ragione di fondo di una scelta non secondaria alla base di questa indagine: quella cioè di non avvalersi di software specifici per la codifica iniziale delle interviste. Se da un lato, infatti, è innegabile che l'utilizzo di software di questo tipo – si pensi ad Atlas.ti, Nudist o Nvivo¹⁸ – apporti notevoli vantaggi, oltre che un prezioso risparmio di tempo e di energie, nell'organizzazione generale del lavoro, nell'archiviazione ordinata e razionale dei documenti e dei processi di analisi, nonché nel tentativo di conferire maggiore trasparenza a questi stessi processi; dall'altro lato pare altrettanto innegabile – perlomeno a chi

18. Diversi sono i software per l'analisi qualitativa dei dati creati in modo specifico per consentire analisi con la GT, in particolare Nvivo, oggi tra i software più diffusi al mondo. Sui software e la GT si vedano, in particolare, Cipriani, Bolasco (1995); Strati (1997 e 2000, cap. 8); Fielding, Lee (1998); Gahan, Hannibal (1998); Richards (1999); Bazeley, Richards (2000); Bazeley (2007).

scrive – che tale utilizzo corra il rischio di rendere fin troppo meccanici e “muti” alcuni passaggi, snaturando o indebolendo il loro potenziale di significazione. In altri termini – condividendo qui il “timore” espresso da Tarozzi (2008, p. 92) e suffragato da «molti studiosi [che] ne sconsigliano l’impiego» – l’uso di questi sofisticati programmi, soprattutto quando non si abbia la necessaria abilità nel padroneggiarli, rischia di travolgere i margini di soggettività dei processi d’indagine alterando in modo significativo l’esperienza di ricerca.

Per tale ragione si è scelto un *modus operandi* per così dire più artigianale, ovvero trascrivendo le interviste su fogli di carta con ampi margini, in modo da potervi annotare etichette e commenti di vario genere, e poi, seguendo il suggerimento di Lincoln e Guba (1985)¹⁹, ma avvalendosi di un *word processor*, riportando le varie codificazioni emerse all’interno di appositi *files* organizzati in cartelle e sottocartelle e ordinati tematicamente per categorie e sottocategorie, senza tuttavia mai perdere, mediante segnature numeriche, la tracciabilità della loro provenienza contestuale. Tale sistema, indubbiamente più laborioso rispetto agli automatismi dei software, ha tuttavia aggirato il problema della decontestualizzazione delle codificazioni, permettendo il recupero, laddove avvertito come necessario, del loro contesto originario, e ha consentito in tal modo di mantenere una maggiore e più viva prossimità ai testi, condizione questa necessaria per far sì che le parole potessero esprimere i loro significati più autentici.

La codifica focalizzata Le codificazioni emerse nel corso della codifica iniziale generalmente offrono molteplici spunti e direzioni di ricerca, invitando a tornare sul campo e ad avviare una nuova fase di raccolta dati. Questa, però, si fa sensibilmente più mirata: abbandona alcune possibili ma deboli direzioni di ricerca e si concentra su altre ritenute più significative; lo strumento di indagine, nel nostro caso l’intervista semi-strutturata, diviene più incisivo, le sue domande, cioè, più stringenti e focalizzate; la stessa domanda di ricerca può affinarsi e assumere una declinazione differente. È questa la fase in cui la codifica aperta si fa più focalizzata²⁰, abbandonando

19. Il suggerimento richiamato è qui l’invito dei due studiosi a ricopiare le varie codificazioni su appositi cartoncini (*index cards*) e a collocarli in uno schedario organizzato alfabeticamente. Naturalmente, la successiva e repentina diffusione dei computer ha consentito l’utilizzo di sistemi analoghi, ma più rapidi e agevoli.

20. Non si tratta però di una successione cronologica rigida, come puntualizzeremo meglio al termine di questo paragrafo. I due livelli di codifica si confondono, si sovrappongono, sconfinano non raramente l’uno nell’altro.

progressivamente il piano descrittivo e abbracciando quello della concettualizzazione e della teorizzazione. Si tratta di un passaggio non facile da compiere:

È difficile per il ricercatore neofita abbandonare la rassicurante conferma empirica dei dati, che porterebbero solo a descrizioni sistematiche e organizzate, e cedere al brivido della teorizzazione, lasciando emergere intuizioni dai dati contando non tanto sulla continua rilettura dei dati o sulla loro ulteriore raccolta, quanto assecondando la capacità creativa di intuizione che ci proviene dalla sensibilità teoretica (Tarozzi, 2008, p. 93).

“Capacità creativa”, “intuizione”, “sensibilità teoretica” divengono in questa fase disposizioni fondamentali. Il movimento da compiere non è più di natura analitica, non si tratta più cioè di frammentare, di sminuzzare dati; ma di natura sintetica: raggruppare le codificazioni in concetti e questi ultimi in categorie; collegare le categorie facendo emergere nuovi concetti e nuove categorie, e poi svilupparne dimensioni e proprietà: il tutto lasciandosi guidare dalla propria sensibilità teoretica, con capacità intuitiva e creatività, ad un livello di astrazione sempre più elevato che tuttavia, metodologicamente, non può non tornare a trovare conferma nei dati.

In termini più specifici, nella nostra indagine questa fase ha condotto – come meglio vedremo – da un lato all’individuazione di macrocategorie, ovvero di concetti più ampi, in genere particolarmente frequenti o densi, in grado di raggruppare e di dar conto in modo più compiuto e approfondito di una certa quantità di etichette concettuali emerse dalla codifica aperta; dall’altro a quella che Strauss e Corbin (1998) chiamano “codifica assiale”, ovvero l’operazione di collegamento delle categorie fra di loro e con le proprie sottocategorie, sviluppate con specifico riguardo alle loro proprietà. Al di là dei tecnicismi, anche sin troppo rigidi (Glaser, 1992, p. 43), proposti da Strauss e Corbin (1998) per attuare correttamente questo livello di codifica, nel nostro caso si è trattato semplicemente di interrogare più in profondità le categorie emerse e di confrontarle fra loro: ogni categoria è stata così interrogata da diversi punti di vista, in merito al dove, al come, al quando e al perché del suo presentarsi, e il confronto comparativo fra di esse non poche volte ha suggerito il ritorno sul campo alla ricerca di nuovi dati funzionali alla loro saturazione.

Particolare attenzione, poi, si è posta, nel corso di questo livello di codifica ma ancor più durante quello iniziale, ai processi di nominazione.

Anche in questo caso si tratta – come si sa – di un’operazione non semplice, molto spesso sottovalutata: occorre dare un nome alle unità di senso

individuate, e ciò significa riuscire a catturare il significato denso di una frase o di un episodio mediante una sintetica locuzione verbale. Nel corso della codifica iniziale, il processo di nominazione non è generalmente definitivo e riguarda una più ampia quantità di codificazioni che in larga parte non saranno sviluppate in categorie; nel corso della codifica focalizzata, invece, tale processo diviene più rigoroso, abbandona i tratti della provvisorietà e si concentra su un numero più ristretto di concetti. In accordo con Glaser (1978), durante la codifica aperta si è cercato, laddove possibile, di avvalersi di nomi composti da un verbo all'infinito, in grado di conferire dinamicità e direzione di significato all'etichetta, e da un sostantivo, indicante il suo specifico oggetto; nei successivi livelli di codifica si è invece assistito ad una naturale semplificazione delle nominazioni che hanno generalmente assunto forme sostantivate. In generale, poi, si è seguita una procedura di codifica, peraltro tipica della GT, detta *in vivo*, mirante cioè a conservare, per quanto possibile, le parole stesse dei partecipanti per dare un nome ai concetti emergenti. L'obiettivo, in questo caso, è stato quello di preservare la ricchezza di significato e, in tanti casi, la singolarità delle espressioni utilizzate dagli intervistati evitando il rischio, nient'affatto marginale, dell'impovertimento e dell'irrigidimento all'interno di formalizzazioni tecniche più oggettive e già condivise²¹.

La codifica teorica È la fase del processo di codifica che si svolge al più alto livello di astrazione concettuale, il cui scopo è quello di individuare e tematizzare il concetto chiave in grado di organizzare l'insieme delle categorie. Tale concetto chiave costituisce la *core category*, anche definita come *core variable* o *central category* (Strauss, Corbin, 1998, p. 146), che, ancora una volta con le parole di Tarozzi (2008, p. 97), possiamo tratteggiare nel seguente modo:

Una *core category* [...] rappresenta il processo sociale di base, che sintetizza un concetto a un tempo comportamentale e sociale, psicologico e sociologico, con cui gli attori agiscono in un contesto in riferimento a un tema. Questo concetto unifica

21. Tarozzi (2008, pp. 96-7) rileva qui la piena consonanza tra questa opzione, tipica – come già evidenziato – della GT, della codifica *in vivo* con quella posizione «impopolare per cui l'analisi della letteratura andrebbe fatta verso la fine della ricerca e non all'inizio». In un certo senso, egli osserva, «nella codifica iniziale l'incompetenza tecnica è una virtù, nel senso che lascia emergere espressioni e codificazioni suggestive ed efficaci proprio perché ingenui e non pregiudicate da una lunga e consolidata esperienza accademica in quell'ambito».

le categorie e rende ragione delle variazioni all'interno dei dati. È un concetto che esprime un'intensa potenza analitica, è saturo, denso ma poroso, capace di integrare le categorie perché estremamente ramificato in esse, è completo e ha un grande potere esplicativo. Lo sviluppo della *core category* – nelle sue proprietà, relazioni, articolato nelle sue possibili variazioni e declinato analiticamente e cronologicamente – è la teoria che cercavamo.

È questo, insomma, il momento culminante di una GT, nel senso che ne costituisce l'approdo, il risultato, la teoria emersa.

Come è noto, le due principali scuole della GT hanno denominato diversamente questo livello di codifica: *codifica selettiva* per Strauss e Corbin (1998) e *codifica teorica* per Glaser (1978 e 1998); e non si tratta solo di una variazione terminologica di secondaria importanza, ma di un diverso modo di concepire questo livello di codifica, le sue procedure e il risultato cui deve pervenire: per Strauss – detto in estrema sintesi –, quest'ultimo deve essere l'esito di un processo più selettivo e analitico, per Glaser, invece, più teorico e intuitivo.

Senza entrare nel merito di questa differenza di vedute tra i due fondatori e senza quindi approfondire le tecniche e gli schemi di codifica da essi proposti, la nostra indagine, più che ricalcare tecniche standardizzate, si è mossa più liberamente attraverso i seguenti quattro passaggi concettuali:

a) mettere a punto le categorie: ovvero perfezionare, più che attraverso nuove raccolte dati, mediante approfondimento analitico, quelle categorie emerse dalla codifica focalizzata in forma non ancora pienamente definita;
b) collegare le categorie: ovvero esplicitare la rete di relazioni all'interno delle quali le categorie sono inserite, nella piena consapevolezza che proprio l'elaborazione concettuale e discorsiva della natura, della qualità e delle dimensioni di queste relazioni costituisca la possibilità stessa dell'emergere di una teoria. Questo passaggio ha significato, in sostanza, l'esecuzione di tre diverse operazioni: tematizzare il tipo di relazioni sussistenti fra le categorie; sviluppare deduttivamente le categorie in sottocategorie sulla base delle loro proprietà; e stabilire relazioni gerarchiche fra di esse individuando macrocategorie (va da sé, infatti, che le categorie non hanno tutte lo stesso "peso", si differenziano per frequenza e, soprattutto, per ampiezza concettuale e per densità di significato)²²;

22. Per inciso, osserviamo che le prime due operazioni corrispondono a quella che Strauss e Corbin (1990) chiamano *codifica assiale*, mentre la terza alla prima parte di quella che essi denominano *codifica selettiva*.

c) *individuare la categoria centrale*: ovvero trovare il concetto chiave unificatore e organizzatore dell'insieme delle categorie procedendo induttivamente nel lavoro di gerarchizzazione. Ci si è avvalsi qui anche di visualizzazioni, ma soprattutto della scrittura di memo narrativi, i quali hanno mostrato come è nel racconto che tematizza le categorie e poi rileva le gerarchie fra di esse che si profila induttivamente e discorsivamente la costruzione della teoria²³;

d) *integrare e delimitare la teoria*: ovvero, per un verso sviluppare le sue categorie principali: a tal fine, occorre dire che la nostra indagine ha tenuto presente tanto il suggerimento di Strauss e Corbin (1998), che invitano a leggerle alla luce delle loro proprietà, dimensioni e variazioni, quanto il dispositivo di codifica proposto da Glaser (1978; cfr. anche 1998), che invita ad interrogarle "con le 6 C", ossia secondo cause, contesti, contingenze, conseguenze, covarianze e condizioni; per l'altro, a partire dalla individuazione della *core category*, circoscrivere la teoria escludendo in modo consapevole quelle categorie e quei temi magari rilevanti ma non gestibili all'interno di una teoria interpretativa unitaria: in tal senso, possiamo dire che se già il processo di codifica, e quindi di individuazione della *core category*, rappresenta di per sé un'operazione a carattere selettivo, in quanto delimita il percorso d'indagine lasciando cadere alcune direzioni di ricerca a vantaggio di altre, l'avvenuta individuazione della *core category* consente a sua volta di operare una delimitazione della teoria non arbitraria, guidando l'analista nel circoscriverla a quelle categorie che mostrano una sufficiente integrazione all'interno del quadro unitario che essa organizza e di cui rende ragione.

Viste più nel dettaglio le tre fasi del processo di codifica, prima di entrare nel vivo dell'indagine soffermandoci sugli esiti emersi dalla prima raccolta dati, è opportuno puntualizzare due aspetti di fondo che hanno caratterizzato la presente indagine e che occorre tenere sempre a mente nel corso della sua lettura.

Il primo, cui abbiamo già fatto cenno, riguarda la non linearità del processo di codifica. Sebbene, per maggiore chiarezza, abbiamo esposto le sue tre fasi in modo progressivo, occorre ribadire che esse non si susseguono necessariamente in ordine cronologico, ma rappresentano tre

23. La codifica – osserva su questo punto Tarozzi (2008, pp. 100-1) – «racconta una storia analitica con una propria coerenza di significato che non solo specifica e dettaglia le categorie emerse, non solo chiarisce le relazioni orizzontali e verticali che le collegano, ma soprattutto trova un'unitarietà che imprime un'ulteriore svolta verso la concettualizzazione a livelli di astrazione sempre più alti».

distinti livelli concettuali che non di rado si sovrappongono sconfinando l'uno nell'altro, la cui sequenza temporale e le cui stesse procedure dipendono in larga parte da vari fattori, spesso estrinseci, e in particolare dalla sensibilità del ricercatore. Nella presente indagine, nel lavoro simultaneo di raccolta dati e processo di codifica a tre livelli, tale sovrapposizione si è registrata molte volte, rendendo l'intero percorso più che rettilineo "a spirale", con frequenti regressi e accelerazioni, passi indietro e fughe in avanti.

Il secondo riguarda il significato epistemologico in cui si è inteso il processo di codifica. A dispetto della tradizione classica della GT (Glaser, 1978 e 1998), che, in un'ottica oggettivistica, riteneva che il processo di codifica potesse cogliere oggettivamente il funzionamento reale dei fenomeni celato dietro la molteplicità dei dati, ovvero i «modelli strutturali latenti della teoria sostantiva» (Glaser, 1998, p. 26) o, per intenderci in termini kantiani, la cosa in sé attraverso la lettura delle sue manifestazioni fenomeniche, la nostra indagine ha inteso il processo di codifica in stretta relazione con i processi di nominazione, inquadrandolo quindi fondamentalmente all'interno della dimensione del linguaggio: è attraverso il linguaggio che si costruiscono le categorie interpretative (Charmaz, 2000). Si tratta, in sostanza, di un processo di attribuzione di significati, mai però del tutto libero, sempre radicato nei fenomeni, guidato dai vincoli che i dati impongono (Tarozzi, 2008, p. 85).

Soffermiamoci ora sugli esiti emersi dalla prima raccolta dati e simultanea codifica, riportando, per riguadagnare il quadro d'insieme, nuovamente la griglia della prima versione dell'intervista.

Prima versione dell'intervista

Domande

1. Cosa intendi con i termini "storia" e "letteratura"?
 2. Qual è il tuo rapporto con la storia e con la letteratura?
 3. Come giudichi l'approccio della scuola a queste due discipline?
 4. Nell'ambito del corso di laurea da te frequentato, la storia e la letteratura sono insegnate in un modo che consideri soddisfacente?
 5. Ritieni che la scuola e l'università possano insegnare la storia e la letteratura in modo diverso e più efficace? In che modo?
-

2.8.1. I SIGNIFICATI DEI TERMINI “STORIA” E “LETTERATURA”

Si è già avuto modo di osservare come la prima domanda – *Cosa intendi con i termini “storia” e “letteratura”?* – rappresenti, con la seconda, una tipica domanda d’apertura, volta cioè ad avviare la conversazione con l’interlocutore con l’intento di metterlo, per quanto più possibile, a proprio agio. Tuttavia, nel fare questo, essa ci introduce già a pieno titolo nel tema, sondando in particolare il modo in cui i partecipanti definiscono le due discipline oggetto d’indagine.

Le venti studentesse intervistate hanno tutte dato prova di conoscere il significato dei due termini oggetto della domanda, dandone una definizione sostanzialmente corretta. Ricordiamo che nel *Lessico universale italiano* i due termini sono definiti nel seguente modo:

- *Storia*: «Esposizione ordinata di fatti umani, quali risultano da un’indagine critica, volta ad accertare sia la verità di essi, sia le connessioni reciproche per cui è lecito riconoscere in essi un’unità di sviluppo» (vol. XXII);
- *Letteratura*: «L’insieme delle opere affidate alla scrittura che si propongono fini estetici o, pur non proponendosi, li raggiungono comunque» (vol. XII).

Rispetto a queste due definizioni, le studentesse intervistate, pur non offrendo naturalmente delle risposte così puntuali, hanno mostrato di avere ben chiaro il significato essenziale dei due termini, pur declinandolo, nel caso del termine “storia”, quasi esclusivamente in riferimento ad eventi politico-militari. Due, tuttavia, sono stati gli aspetti di maggiore rilevanza emersi dalla codifica delle risposte a questa prima domanda:

1. la tendenza, sostanzialmente unanime, a identificare innanzitutto il termine con la disciplina e con il suo studio. Ciò significa, per intenderci, che alla domanda “cosa intendi con il termine ‘storia’?” la risposta è stata non “l’esposizione ordinata...”, ma “lo studio dell’esposizione ordinata...”, allo stesso modo, nel caso della letteratura, non “l’insieme delle opere...”, ma “lo studio delle opere...”. Tale tendenza è parsa interessante in quanto indice, probabilmente, di un inquadramento esclusivamente scolastico del significato dei due termini. L’idea che la letteratura, ad esempio, potesse essere anche un’attività di scrittura con finalità estetiche, e non solo una conoscenza di opere letterarie, non è emersa affatto; un discorso analogo vale per la storia, per cui l’idea dell’indagine storica come attività è parsa del tutto in secondo piano rispetto alla conoscenza, nel senso di acquisizione di studio, dei fatti umani;
2. la tendenza, nettamente prevalente, a proporre, subito dopo la definizione, per così dire, “istituzionale” del termine, un’altra più personalizzata,

quasi a voler dire: “conosco il significato del termine, ma io lo intendo piuttosto in questo modo...”. Questa avvertita esigenza di personalizzazione di entrambi i termini ha coinciso, non a caso, con una parziale presa di distanza dal loro significato “istituzionale”, assumendo rispetto ad esso, in alcuni casi, i tratti di una consapevole richiesta di “descolarizzazione”.

La prima domanda, dunque, che per un verso ha sortito l’effetto desiderato, ovvero quello di rompere il ghiaccio e avviare in modo sereno la conversazione, ha offerto al contempo due interessanti indicazioni, sintetizzabili nei seguenti schemi (FIGG. 1a e 1b).

FIGURA 1a
Significato del termine “storia”

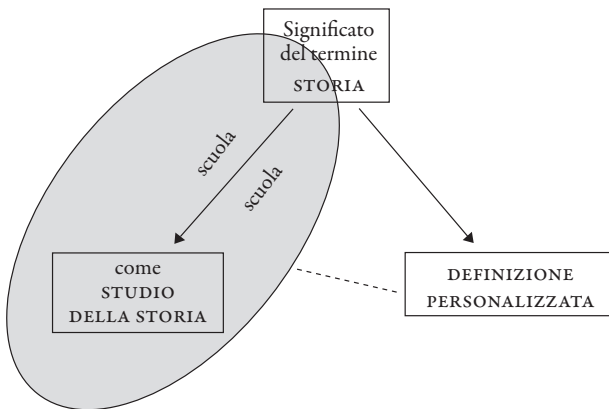
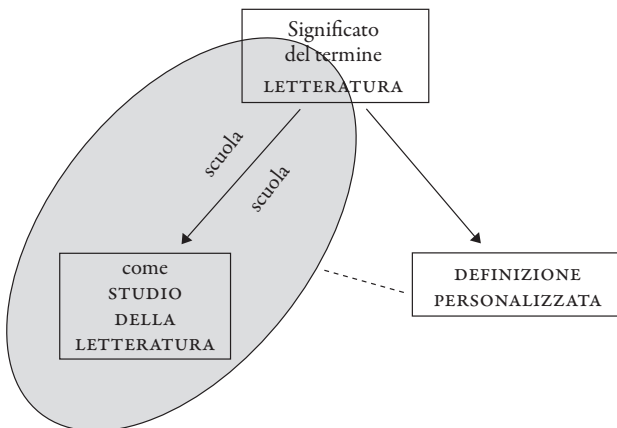


FIGURA 1b
Significato del termine “letteratura”



Due quindi le direzioni di ricerca emergenti: la prima invita ad approfondire i tratti dell'insegnamento della storia e della letteratura a scuola, per chiarire le ragioni di questa, sia pure parziale e appena accennata, presa di distanza degli intervistati dalle immagini della storia e della letteratura trasmesse dall'insegnamento scolastico; la seconda invita ad indagare meglio sui rapporti che l'esigenza di personalizzazione dei due termini può eventualmente intrattenere con l'insegnamento scolastico e universitario.

2.8.2. FATTORI CHE INTERVENGONO NELLA MATURAZIONE DI UNA RAPPRESENTAZIONE PERSONALE DELLA STORIA E DELLA LETTERATURA

La seconda domanda – *Qual è il tuo rapporto con la storia e con la letteratura?* –, pur essendo, come la prima, una tipica domanda d'apertura, ci introduce nel pieno del tema, sondando in particolare il rapporto che i partecipanti intrattengono con le due discipline oggetto d'indagine. Essa è immediatamente collegata con la seconda direzione di ricerca emersa dalla codifica delle risposte alla prima domanda, anzi, in un certo senso, ne rappresenta uno snodo preliminare, propedeutico. Se, infatti, la direzione di ricerca evidenziata invitava a indagare i possibili rapporti tra l'esigenza espressa di personalizzare il significato dei due termini e i modi dell'insegnamento scolastico e anche universitario, questa seconda domanda prova a rischiarare i tratti di questa personalizzazione chiedendo del rapporto personale che i partecipanti intrattengono con le due discipline.

Quasi tutte le intervistate hanno chiesto un chiarimento sul modo in cui dovevano intendere il termine "rapporto". Esso è stato loro esplicitato attraverso le due seguenti domande: "in quali occasioni, generalmente, ti capita di approfondire un argomento di storia o di leggere un romanzo o un libro di poesie e con quale frequenza?", "Quali sensazioni provi prima, durante e dopo l'approfondimento di un argomento di storia o la lettura di un romanzo o di un libro di poesie?".

Un primo elemento interessante, tuttavia, precede la risposta a queste due "sottodomande" ed è rappresentato da una locuzione, quasi sempre pronunciata all'inizio della risposta, ovvero: "A parte le occasioni universitarie...", ad intendere, appunto, tutte quelle attività di studio della storia e della letteratura rientranti nel novero degli impegni previsti dal corso di laurea frequentato. Questi, di fatto, vengono come spontaneamente estro-

messi dai partecipanti dalla sfera del loro “rapporto personale attuale” con le due discipline in questione, quasi rientrassero in un ambito radicalmente differente e dunque, eventualmente, da trattare “a parte”. Il rilievo è interessante, in quanto, ancora una volta, denota l’esigenza di demarcazione tra il significato che i due termini assumono in ambito scolastico-universitario e la connotazione che vengono a rivestire al di fuori di esso, nella vita quotidiana, personale.

A parte le occasioni universitarie, dunque, le venti studentesse, diffondendosi sulla prima delle due “sottodomande”, hanno evidenziato un rapporto di piena *libertà* e *spontaneità* con le due discipline, sia sotto il profilo delle occasioni – si legge e si approfondisce in luoghi e in momenti diversi della giornata, con una preferenza per le ore serali – sia sotto quello della frequenza – non si legge molto, ma in modo continuato e costante: rari, infatti, i giorni in cui non si dispone di un libro di lettura nella propria borsa o sul proprio comodino.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati per approfondire, il libro resta quello privilegiato per la letteratura, seguito da Internet, che consente di reperire ulteriori materiali, in particolare audio e video, su autori e opere, e dai documentari televisivi, ritenuti di forte impatto, anche se, nel panorama della programmazione televisiva, rari quasi come oasi nel deserto. Per la storia, invece, i documentari televisivi, più frequenti di quelli a carattere letterario, rivestono un’importanza primaria, seguiti dai fatti di attualità politica, economica e militare, rilanciati quotidianamente dai media tradizionali, che rappresentano un invito ad approfondire attraverso l’uso di Internet e di libri. L’indicazione emergente da questa pluralità di strumenti è indubbiamente la ricerca da parte dei partecipanti di un approccio multimediale alle due discipline, ritenuto più stimolante, più comunicativo, più vivo.

La seconda “sottodomanda”, di maggiore densità, ha visto le studentesse evidenziare innanzitutto i motivi che, generalmente, le spingono ad aprire un libro di letteratura o ad interessarsi ad un argomento di storia, poi le sensazioni perduranti nel corso di queste esperienze e infine gli effetti da esse generati.

Nel caso della letteratura, la maggior parte delle intervistate ha utilizzato il termine “stato d’animo” (o qualcosa di simile) come punto di partenza: è cioè uno stato d’animo specifico che porta a leggere un romanzo o delle poesie, possiamo dire una *tonalità emotiva* che denuncia un senso di mancanza che la letteratura, almeno in parte e sia pure temporaneamente, è in grado di arginare. Che l’uomo, sul piano ontologico, possa

essere definito come un “essere mancante” è tema della filosofia, a noi qui interessa porre in rilievo come, in maggioranza, le studentesse intervistate vedano nella letteratura uno strumento in grado di colmare dei vuoti nella loro vita. La letteratura, quindi, ha a che fare con la vita nel senso del completamento. Il pensiero emergente non è che si leggano romanzi o poesie per vivere vite altrui – come più volte si sente dire per celebrare le virtù della lettura –, ma come per completare la propria, per esaurire non meglio precisati vuoti esistenziali. Altri elementi, pure citati dalle intervistate come fattori in grado di avvicinare ad un romanzo o ad un libro di poesie, come la curiosità o il bisogno di arricchirsi personalmente, risultano, ad un’indagine più approfondita, comunque riconducibili all’insorgere di questa tonalità emotiva presentata come spontanea. Se e come questa sensazione, che abbiamo definito “tonalità emotiva”, possa essere indotta durante la pratica didattica emerge come interessante indicazione di ricerca.

Durante l’esperienza di lettura o comunque di approfondimento di un tema letterario, le venti studentesse intervistate hanno fornito una serie di risposte le cui espressioni più significative sono state codificate e poi raggruppate nelle seguenti categorie:

a) *attinenza con la propria vita*: si tratta di una sensazione che le studentesse esprimono con espressioni del tipo “mi riguarda”, “mi tocca”, “ha a che fare con me” e altre simili. La lettura di un romanzo o di una poesia non assume il valore di un momento di evasione, di distrazione, di *divertissement* nel senso pascaliano, ma è intesa piuttosto come un’occasione di approfondimento e di chiarificazione rispetto al proprio sé. Si legge alla ricerca di punti di contatto con la propria vita, come per “saturare” alcune zone d’ombra, alcuni punti oscuri del proprio stare al mondo, per chiarirli, per ottenere conferme o improvvise schiarite rispetto ad essi. In tal senso, la letteratura sembra svolgere quasi una funzione di “soccorso esistenziale”, aiuta cioè a comprendere e a condurre con maggiore *consapevolezza* la propria esistenza. La letteratura, insomma, assume piena e intima significatività per la vita delle studentesse intervistate;

b) *curiosità*: si tratta di una sensazione che le studentesse esprimono generalmente con questo stesso termine, il quale, tuttavia, potrebbe benissimo essere esplicitato come “desiderio di scoprire” o, meglio, “desiderio di capire”, in relazione a se stessi innanzitutto, ma anche rispetto al mondo. La lettura di un romanzo o di una poesia è così accompagnata e alimentata da una voglia di impadronirsi di tutti i dettagli e di tutte le sfumature possibili, al fine di acquisire maggiore lucidità senz’altro rispetto all’oggetto

specifico della lettura ma anche, più a fondo, e in modo qui più significativo, su alcuni aspetti del proprio essere e della propria vita, al fine di convivere con maggiore consapevolezza. Una curiosità che è quindi desiderio di vedere, di sapere, di comprendersi, di completarsi e, in questo senso, di arricchirsi;

c) *passione*: si tratta di una sensazione che le studentesse esprimono con termini diversi, quali, ad esempio, “coinvolgimento”, “partecipazione”, “tensione emotiva”, che tuttavia si è scelto di rendere con il termine “passione”, nell’accezione estesa, tratta dal *Lessico universale italiano* (vol. XVI), di «inclinazione vivissima, forte interesse, trasporto per qualche cosa». Leggendo un romanzo o meditando tra le righe di una poesia, le studentesse intervistate ammettono di avvertire un’intensità emotiva e un *coinvolgimento* vivo nelle vicende narrate o nei pensieri espressi: un appassionarsi al destino altrui, nel caso dei personaggi dei romanzi, una consonanza spirituale, nel caso della parola poetica, che, in entrambi i casi, si annodano con i moti più intimi del proprio animo.

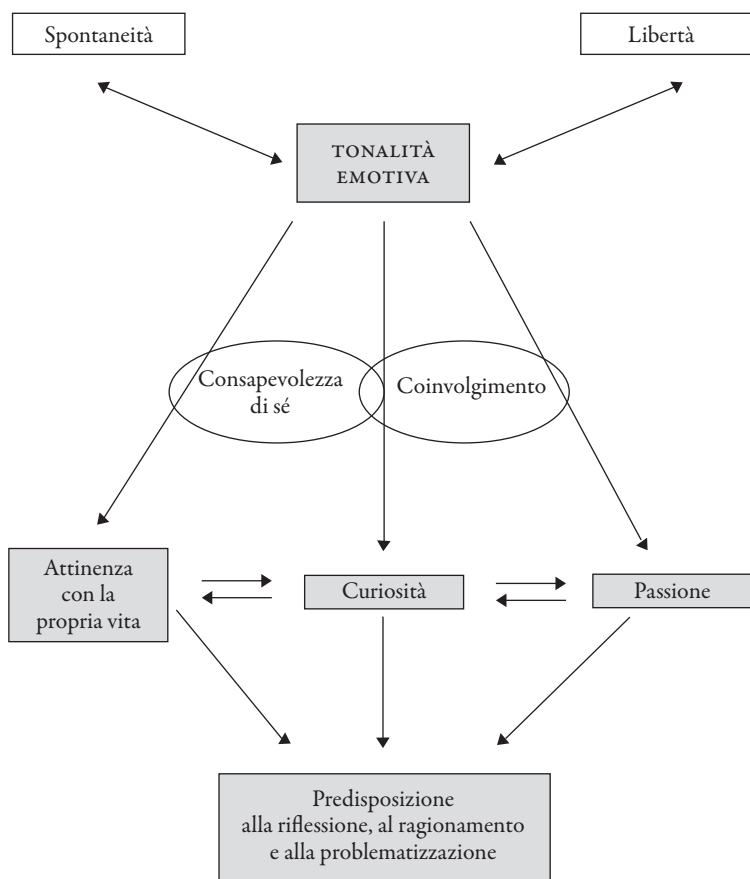
Riassumendo, dunque, e riprendendo la domanda, nel corso della lettura di un romanzo o di una poesia le sensazioni provate dalle intervistate risultano riconducibili a questi tre concetti di fondo: *attinenza con la propria vita*, *curiosità* e *passione*, che conducono e connotano l’esperienza intrecciandosi proficuamente fra di loro.

Se questo accade durante la lettura di un romanzo o di un libro di poesie, al termine di essa – anche non necessariamente al termine del libro – si registrano invece diverse sensazioni manifestate dalle intervistate, anche con espressioni o termini molto disparati: ad esempio, sensazione di “appagamento” o di “pienezza interiore” o anche, di segno diverso, “desiderio di isolamento”, “confusione”, ad indicare uno stato d’animo in cui si susseguono interrogativi aperti, e persino di “insoddisfazione”. In verità, tutti questi termini sono solo apparentemente contrastanti; infatti, mediante “domande sonda” (*probing*), spingendo dunque più a fondo l’indagine, emerge un terreno comune al quale è possibile ricondurre tutte queste sensazioni: si tratta di uno stato meditativo, di *propensione alla riflessione, al ragionamento, alla problematizzazione*, in cui il fatto di porsi domande che non trovano – e in tanti casi non possono trovare – risposte immediate non impedisce ai partecipanti di avvertire comunque un senso di appagamento, di pienezza interiore. La lettura di un romanzo o di un libro di poesie, dunque, sortisce questo effetto inaspettato (che, peraltro, si autoalimenta, crea cioè un circolo virtuoso, nel senso che reclama, a sua volta, la lettura di altri libri): predispone alla riflessione, al ragionamento, alla problematizzazio-

ne, generando così preziose occasioni di crescita, non certo irrilevanti per l'intervento didattico.

In sintesi, dunque, attraverso l'approfondimento del rapporto personale che i partecipanti intrattengono con la letteratura, è stato possibile rischiarare alcuni tratti fondamentali di quell'esigenza di personalizzazione del termine, al di là della sua definizione scolastica, espressa dai partecipanti. Tali tratti possono essere rappresentati mediante il seguente schema (FIG. 2a).

FIGURA 2a
Tratti del rapporto personale con la letteratura



Rispetto a questa seconda “sottodomanda”, le cose non vanno molto diversamente nel caso della storia.

Per quanto riguarda i motivi che spingono, in modo libero e spontaneo, ad approfondire un argomento di storia, o comunque ad interessarsi ad esso, ancora una volta le risposte date dalle intervistate ci consentono di ricondurre le diverse codificazioni ottenute ad uno stato d'animo, una *tonalità emotiva* che, come nel caso della letteratura, ha a che fare con il proprio sé, ma in modo diverso o, meglio, su di un piano diverso: se, infatti, la letteratura, nel tentativo di colmare i vuoti esistenziali e quindi nel favorire una maggiore pienezza e consapevolezza rispetto alla propria vita, si muove sul piano del presente, in modo orizzontale e sincronico, la storia svolge questa sua funzione in relazione al passato, in modo verticale e diacronico. In altri termini, l'esigenza forte, che abbiamo definito “tonalità emotiva”, che in taluni momenti e in modo spontaneo si avverte di una maggiore pienezza e consapevolezza rispetto alla propria vita, la si avverte non solo sul piano dell'esistenza concreta, quotidiana, dei rapporti con sé, con gli altri e col mondo, ma anche su quello, da esso non disgiunto, della propria storia, delle proprie radici, delle proprie origini. Subentrano, di conseguenza, dimensioni nuove: l'“io” cede il passo al “noi”, il termine “individualità” al termine “comunità” e così via. Si seguono documentari di storia o si approfondiscono temi di attualità politica, economica e militare, dunque, perché si avverte l'esigenza di sentirsi parte, anche attiva se possibile, di un flusso di avvenimenti collettivi che comunque ci riguarda personalmente, riguarda cioè la nostra vita in modo più profondo di quanto possa sembrare.

Per quanto riguarda le sensazioni che accompagnano, e quindi connotano e alimentano, un'esperienza di approfondimento o interessamento spontaneo ad un argomento di storia, le codificazioni ottenute dalle risposte delle intervistate ci consentono di confermare senz'altro due delle tre categorie emerse nel caso della letteratura:

a) *attinenza con la propria vita*: anche in questo caso, infatti, le studentesse interpellate evidenziano una sensazione di aderenza del tema approfondito rispetto alla propria vita, una sensazione che le fa dire che esso ha a che fare con essa, la riguarda in un modo sottile ma intimo, non ulteriormente esplicabile. Quella sensazione di maggiore compiutezza, declinata nel caso della letteratura come consapevolezza di sé, qui viene a manifestarsi come senso di appartenenza, o meglio, ad esser più precisi, di *coappartenenza*: da un lato, infatti, l'argomento di cui mi sto interessando mi appartiene, nel senso che riguarda la mia vita, dall'altro io appartengo ad esso, in quanto sono immerso in una trama di fatti e di vicende che, sebbene collettive, co-

stituiscono la *mia storia* e quindi, di conseguenza, mi costituiscono. In tal senso possiamo dire che la storia viene ad assumere piena e intima significatività per la vita delle studentesse intervistate;

b) *curiosità*: in questo caso potremmo anche ripetere, in modo più o meno identico, quanto detto a proposito di questa categoria in relazione alla letteratura. Si tratta, cioè, di un “desiderio di scoprire” o, meglio, di un “desiderio di capire”, sì in relazione a se stessi e al mondo, come nel caso della letteratura, ma qui in particolar modo in riferimento alle proprie radici, alle proprie origini. Un desiderio di saperne di più che accresce lo spessore, la profondità del mio essere individuale, proprio rendendolo parte di una dimensione collettiva, comunitaria, in cui tutto ciò che è accaduto e che accade assume un significato più ampio ma che comunque mi riguarda personalmente e rispetto a cui non posso essere indifferente.

La terza categoria emersa nel caso della letteratura, quella che abbiamo denominato *passione*, nel caso della storia perde la sua centralità. I termini che le studentesse utilizzavano per esprimerla, da “coinvolgimento” a “tensione emotiva”, restano tutti, ma perdono quella connotazione che le unificava, da noi individuata in un “forte trasporto per qualcosa”. Ad emergere, invece, è una nuova categoria, in realtà già emersa come codificazione nel caso della letteratura, ma in grado ora di sussumere quegli stessi termini conferendo loro un senso differente:

c) *partecipazione*: si tratta di una sensazione che le intervistate esprimono con termini diversi, ivi compreso lo stesso termine “partecipazione”, che qui assumiamo come etichetta per l’intera categoria nella sua accezione più estesa, che riportiamo dal *Lessico universale italiano* (vol. XVI): «il fatto di prendere parte a una forma qualsiasi di attività, sia semplicemente con la propria presenza, con la propria adesione, con un interessamento diretto, sia recando un effettivo contributo al compiersi dell’attività stessa». Rilevante, inoltre, è anche il fatto che una seconda accezione del termine evidenzia in particolare il «concorrere insieme con altri alla costituzione e allo svolgimento» di un’attività, e che una terza, in senso più soggettivo, rimarchi il sentimento di condivisione e di «vicinanza affettiva» agli altri che accompagna questo prender parte. L’insieme di queste accezioni ci consente di guadagnare un’idea più compiuta di ciò che le intervistate intendono con il termine “partecipazione” o con altri termini affini: l’approfondimento spontaneo di un argomento di carattere storico è connotato e alimentato da una sensazione di intima *condivisione* di una vicenda, di un avvenimento, di un’esperienza, non semplicemente di un’attività; si avverte cioè la sensazione di percorrere con altri, condividendone tutte le

possibili emozioni, un cammino comune (interessante qui osservare come qualche studentessa utilizzi il termine “destino”); si tratta, poi, di un prender parte che non è solo un “esserci”, un “esser presenti”, un “sentirsi dentro”, ma è anche un voler concorrere attivamente, con gli altri e per gli altri, alla realizzazione di questo cammino.

Riassumendo, dunque, e parafrasando quanto detto a proposito della letteratura, nel corso di un approfondimento spontaneo di un argomento di storia le sensazioni provate dalle intervistate risultano riconducibili a questi tre concetti di fondo: *attinenza con la propria vita*, *curiosità* e *partecipazione*, che conducono e connotano l'esperienza intrecciandosi proficuamente fra di loro.

Se questo accade durante l'approfondimento spontaneo di un argomento di storia, al termine di esso si registrano, come accaduto nel caso della letteratura, diverse sensazioni manifestate dalle intervistate, anche con espressioni o termini molto disparati. È possibile, tuttavia, confermare per la storia quanto detto per la letteratura: ovvero che tutti questi termini sono solo apparentemente contrastanti; infatti, ad un approfondimento dell'intervista, emerge un terreno comune al quale è possibile ricondurre tutte queste sensazioni: si tratta di uno stato meditativo, di *propensione alla riflessione*, *al ragionamento*, *alla problematizzazione*. In aggiunta, però, occorre registrare per la storia un altro effetto non meno rilevante che ci riporta al concetto di “partecipazione”, più esattamente all'ultima parte della sua accezione estesa, laddove si dice dell'«effettivo contributo al compiersi dell'attività stessa»: in effetti, quasi tutte le intervistate, al termine dell'esperienza di approfondimento, avvertono come una *carica di vitalità*, una spinta all'azione, una voglia di offrire il proprio contributo, ovvero di partecipare attivamente al flusso degli avvenimenti storici, di rendersi parte attiva della storia, di entrare operosamente nelle questioni più attuali senza esserne più mere spettatrici.

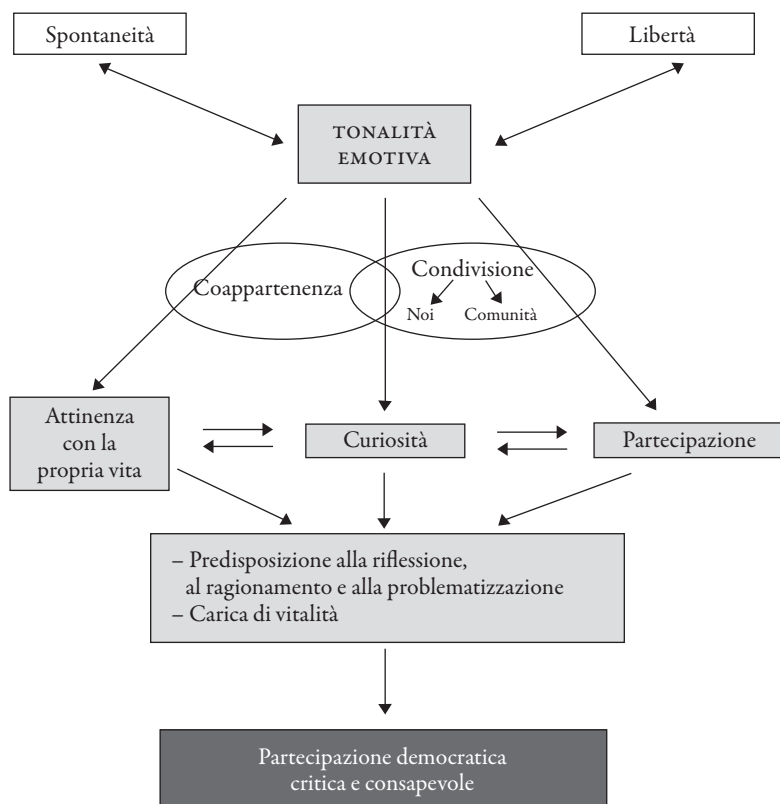
Quest'ultimo aspetto, in particolare, è da ritenersi molto rilevante, in quanto immediatamente collegato con *il gusto e il senso della partecipazione alla vita di una società democratica*. Torneremo più avanti su questo aspetto; per il momento è sufficiente evidenziare come questa carica di vitalità, questa voglia di mettersi in gioco che l'approfondimento spontaneo e personale di un argomento di carattere storico favorisce costituisce una condizione forse indispensabile per un autentico coinvolgimento dei giovani nella vita democratica di un Paese, aprendo così prospettive importanti per le politiche scolastiche in generale. Osserviamo, altresì, che anche quella predisposizione alla riflessione, al ragionamento, alla problematizzazione,

che abbiamo rilevato come effetto positivo tanto nel caso della storia quanto in quello della letteratura, presenta un legame non meno significativo, sebbene forse non così immediato, con il buon funzionamento di una società democratica: infatti, se il desiderio di lasciarsi coinvolgere rappresenta la condizione preliminare per una partecipazione democratica autentica, la predisposizione a ragionare, a problematizzare e a discernere costituisce la possibilità auspicabilissima di farlo in modo critico e consapevole.

In sintesi, dunque, attraverso l'approfondimento del rapporto personale che i partecipanti intrattengono con la storia, è stato possibile rischiare alcuni tratti fondamentali di quell'esigenza di personalizzazione del termine, al di là della sua definizione scolastica, espressa dai partecipanti. Tali tratti possono essere rappresentati mediante il seguente schema (FIG. 2b).

FIGURA 2b

Tratti del rapporto personale con la storia



2.8.3. FATTORI CHE INTERVENGONO NELLA MATURAZIONE
DI UNA RAPPRESENTAZIONE DELLA STORIA
E DELLA LETTERATURA A SCUOLA E ALL'UNIVERSITÀ

La terza e la quarta domanda – *Come giudichi l'approccio della scuola a queste due discipline? e Nell'ambito del corso di laurea da te frequentato, la storia e la letteratura sono insegnate in un modo che consideri soddisfacente?* –, come già rilevato, ci portano al cuore dell'indagine, spostando l'attenzione sull'insegnamento delle due discipline, tanto a scuola quanto all'università; esse sono domande definibili come strutturali: attraverso la richiesta di un giudizio e il successivo approfondimento delle sue ragioni, intendono ricostruire e capire come l'intervistato organizza il suo pensiero e riflette sulle proprie esperienze. Considerando anche gli esiti emersi, esse possono essere affrontate insieme.

Anche nel caso di queste due domande è stata avanzata, da parte delle intervistate, una richiesta di chiarimento, in particolare in riferimento all'espressione "approccio della scuola". Le studentesse, in altri termini, hanno chiesto se le loro risposte avrebbero dovuto vertere sull'approccio della scuola o dell'università in generale o, in modo più mirato, sull'insegnamento. È stato loro spiegato che le due domande, distinte ma proposte insieme, erano state formulate volutamente in forma ampia, non perfettamente definita, in modo da lasciare maggiore libertà nelle risposte, e che quindi, in questo caso, avrebbero potuto scegliere di riferirsi all'approccio della scuola o dell'università in generale o alle due didattiche disciplinari, oppure tener conto di entrambe le prospettive qualora vi avessero scorto delle distinzioni o delle relazioni significative.

E così è stato, infatti: quasi tutte le intervistate hanno operato una distinzione abbastanza netta tra l'approccio della scuola e dell'università in generale e l'insegnamento delle due discipline in modo più specifico e hanno considerato entrambe le prospettive provando ad osservarle nella loro relazione. Questa distinzione ha indubbiamente condotto ad attenuare, nel senso di ammorbidire, i giudizi sulle didattiche disciplinari, in quanto esse sono state viste alla luce di un approccio scolastico e universitario generale che le condiziona e al quale non possono sottrarsi, se non sotto aspetti marginali. Ad ogni modo, i giudizi complessivi formulati dalle intervistate sull'insegnamento della storia e della letteratura, tanto a scuola quanto all'università, denunciano chiaramente, pur tenendo conto di una serie di attenuanti e di alcuni aspetti positivi, pure evidenziati dalle studentesse, una ragionevole insoddisfazione e quindi, sempre a parere delle interviste,

state – ma questo lo vedremo con la quinta domanda – ampi margini di recupero.

Sulla falsariga della distinzione operata dalle studentesse, separiamo anche noi nella nostra disamina le due prospettive, soffermandoci prima sulle due didattiche disciplinari e poi sull'approccio generale della scuola e dell'università.

Rispetto al primo punto, le risposte fornite dalle studentesse hanno consentito una serie di codificazioni poi raggruppate nelle seguenti categorie:

a) *motivazioni estrinseche*: in questa categoria sono state raccolte tutte quelle frasi o brevi espressioni che richiamano l'assenza di spontaneità con cui gli studenti in generale sono chiamati ad accostarsi ad un argomento di storia o di letteratura. Viene proposto o, meglio, imposto loro, in un certo luogo, in giorni stabiliti e ad ore stabilite, di entrare in sintonia con argomenti di notevole profondità intellettuale e spirituale, cosa evidentemente "innaturale"; per non dire del fatto che essi sono costretti nel giro di poche ore, sia scuola che a casa, a passare da una materia all'altra in modo "traumatico" e senza soluzione di continuità. Questo accade sia a scuola sia all'università. In entrambi i casi, ma meno all'università, quest'assenza di spontaneità dell'approccio si accompagna ad una scarsa libertà di "gestione" dell'argomento, nel senso che esso viene già impostato, circoscritto e, in un certo senso, "valutato" dall'insegnante sulla scorta dei libri di testo. Per tutto ciò, la motivazione allo studio non è intrinseca, non è cioè avvertita, sentita interiormente dallo studente, ma è chiaramente estrinseca, ovvero dettata e imposta dall'insegnante.

Questa exteriorità è poi rafforzata dalla finalità per cui si è chiamati a studiare, tanto la storia quanto la letteratura: non tanto per mostrare di aver capito, ossia di aver fatti propri gli argomenti, di averli personalizzati e interiorizzati, quanto per dar prova di aver studiato, ossia di aver ritenuto a mente quegli aspetti specifici di essi già evidenziati a lezione e, in tal modo, ottenere esito positivo all'interrogazione o all'esame: questo, secondo tutte le intervistate, è l'obiettivo primario, e non una qualche forma di crescita personale, la quale, se c'è in aggiunta, è ovviamente ben gradita, dall'insegnante e dallo studente, ma vissuta e goduta piuttosto personalmente e non capitalizzata e riconosciuta in termini di rendimento scolastico o universitario.

Va osservato, tuttavia, che le intervistate hanno mostrato di essere ben consapevoli del fatto che gli insegnanti non sono i diretti responsabili degli aspetti appena rilevati, i quali andrebbero piuttosto addebitati

all'organizzazione generale del sistema scuola-università, e che, pure incalzate, non hanno saputo prospettare vie alternative in grado di arginare o di ridimensionare le conseguenze negative di un approccio privo di spontaneità. Eppure, con estrema schiettezza, molte di loro hanno ribadito il punto come inaggirabile, con frasi del tipo: “non ci può essere chiesto di entrare nell’*Infinito* di Leopardi ad una certa ora stabilità, magari con il timore di un’interrogazione da sostenere nell’ora successiva”, oppure “non possiamo essere catapultati nell’antica Grecia così, su due piedi, mentre siamo appena entrati in classe assediati dalla nostra quotidianità”, e così via;

b) *comunicazione inibita*: in questa categoria sono state raccolte tutte quelle frasi o brevi espressioni riconducibili alla comunicazione didattica. In generale, alle intervistate appare paradossale – e di fatto lo è – che un’istituzione come la scuola – ma anche l’università, sebbene con minori responsabilità –, deputata in teoria a favorire la conoscenza della lingua madre e lo sviluppo delle capacità linguistiche, finisca per intrattenere con la comunicazione, che di questa conoscenza e di questo sviluppo è senz’altro lo strumento privilegiato, un rapporto molto riduttivo: essa, infatti, viene circoscritta, regolamentata e, in tal modo, inibita nei suoi aspetti più creativi e personali. Questo aspetto appare poi di maggiore gravità, come è ovvio, se considerato in riferimento a discipline come la storia e la letteratura.

Innanzitutto le studentesse evidenziano – con espressioni talvolta anche pittoresche – la *unidirezionalità* della comunicazione in classe: a parlare è, in modo nettamente prevalente, l’insegnante, mentre lo studente si limita ad ascoltare, a ricevere in modo più o meno attento; il canale comunicativo è quello linguistico verbale, la non verbalità, nei suoi diversi aspetti, è poco curata; l’utilizzo di strumenti multimediali è raro, sebbene molto richiesto e generalmente ben accolto dagli studenti; il linguaggio è ricercato, attento a restare aderente ai testi e a segnare un distacco dal parlato quotidiano. Questa comunicazione lineare-unidirezionale è a tratti interrotta da una certa interattività, ma si tratta di un’interattività guidata, controllata: essa ha luogo o perché richiesta dall’insegnante (interrogazione alla cattedra o dal banco) o in seguito ad alzata di mano dello studente, ma previo consenso del docente. Anche in questo caso, però, come nei rari casi in cui esplode in getto senza richiesta di consenso, tale inversione della direzione comunicativa, quando non è bruscamente stoppata con un deciso “non è il momento”, viene comunque “addomesticata”, ovvero ricondotta nelle linee “istituzionali” del docente, il quale dà come l’impressione di

tollerarla, di darle sì seguito ma ignorandone le aperture, anzi chiudendole senza problematizzarle, per riprendere quanto prima il filo del proprio discorso. In ogni caso, questa interattività, stando alle risposte delle intervistate, quasi mai diviene dialogicità nel senso autentico del termine: ovvero *spazio comune di costruzione di significati e di senso*. Certo non all'università, in qualche caso forse a scuola – così sembra emergere da alcune risposte –, ma più per effetto di un'ispirazione contingente del docente che in conseguenza di un suo *modus operandi* consolidato.

Da questa unidirezionalità derivano altri tratti tipici della comunicazione in classe, che le intervistate esprimono in modi e con termini diversi, ma che, tuttavia, è stato possibile ricondurre a due ulteriori sottocategorie così etichettate: *comunicazione individualizzata* e *comunicazione aproblematicizzativa*.

Nel primo caso, con l'espressione "comunicazione individualizzata" si è voluta rimarcare l'assenza di cooperazione fra gli studenti. In generale, la comunicazione trasversale, ovvero lo scambio comunicativo tra studenti in aula, anche se pertinente, è reso clandestino, non è consentito, è interrotto laddove scoperto. La comunicazione avviene tra l'insegnante e il singolo studente e, anche quando avviene in direzione di tutti gli studenti, essi non sono incoraggiati allo scambio reciproco, alla cooperazione. La comunicazione tende così più a separare che a unire gli studenti, più a metterli in competizione che a indurli a collaborare. I lavori cooperativi in sé, poi, sono eccezionali, e generalmente assegnati in via sperimentale. "Siamo considerati degli individui identici, non si tiene conto cioè delle nostre diverse attitudini e personalità, e ci vengono assegnati compiti perfettamente identici senza che ci venga offerta la possibilità di dividerne il processo di risoluzione". Paradossalmente, dunque, la comunicazione e, in generale, il lavoro richiesto agli studenti sono fortemente individualizzati senza con ciò essere minimamente personalizzati.

Nel secondo caso, con l'espressione "comunicazione aproblematicizzativa" si è inteso evidenziare la debolezza di una funzione decisiva della comunicazione didattica, appunto quella problematicizzativa, la quale, come è noto, consiste nel favorire la problematicizzazione, ovvero la capacità di far emergere interrogativi, di porre questioni, di rivolgere domande, di riconoscere i problemi in riferimento ad un certo argomento. Si tratta quindi di una funzione che vivacizza e valorizza molto l'intelligenza degli studenti. Rispetto ad essa, tuttavia, le studentesse intervistate hanno utilizzato una serie di espressioni o raccontato una serie di aneddoti che mostrano in modo chiaro come questa funzione non sia connaturata all'azione didattica:

se rilevata, per la verità molto raramente, essa è vista come aggiuntiva, inerente cioè al modo di fare proprio di qualche docente in alcuni momenti. Anche in questi rari casi, peraltro, alcune intervistate hanno evidenziato una criticità: l'ascolto che l'insegnante mette in atto all'interno di un libero confronto con e fra studenti e la sua partecipazione ad una discussione aperta di approfondimento il più delle volte non appaiono imparziali, a-pregiudiziali; l'insegnante tende a sovrapporsi alla loro libera espressione, ad interpretarla aprioristicamente con categorie "adultistiche": "è giusto che l'insegnante sia quanto noi libero nella discussione, ed è scontato che abbia maggiori conoscenze, ma questo non lo autorizza ad interpretarci a priori, a pretendere di sapere in anticipo ciò che stiamo per dire... e come se esprimesse una mancanza di fiducia". Tralasciando qui il riferimento alla "mancanza di fiducia" – che meriterebbe un approfondimento in quanto avvertita e manifestata dalle intervistate in diverse occasioni –, quanto detto non deve sorprenderci: se, infatti, la comunicazione è quasi esclusivamente unidirezionale e fortemente individualizzata, essa non può concedere spazio alla problematizzazione che, al contrario, trova la sua condizione di possibilità in una comunicazione circolare, dialogica, cooperativa e aperta.

Le ragioni di fondo di una comunicazione unidirezionale, individualizzata e aproblematizzativa, che abbiamo complessivamente definito inhibita, e che le intervistate ritengono di particolare gravità in riferimento a discipline come la storia e la letteratura, vanno rintracciate in un aspetto specifico ma centralissimo dell'approccio generale della scuola e dell'università a tutte le discipline. Le codificazioni ricavate dalle risposte delle intervistate si lasciano in tal caso raccogliere in una categoria forte che abbiamo denominato *Logica di controllo* e su cui ci soffermeremo più avanti;

c) *centralità della memoria*: in questa categoria sono state raccolte tutte quelle frasi o brevi espressioni che richiamano il ruolo determinante che la memoria viene ad assumere nel processo di insegnamento-apprendimento. Su questa centralità tutte le intervistate concordano, ma l'uso della memoria in sé non è demonizzato, lo è nel momento in cui emerge come fine a se stesso, non funzionale cioè ad un apprendimento autentico. Memorizzare dei contenuti non significa apprendere, ma solo avere più *chances* per fare una buona interrogazione o per superare l'esame, "per poi, magari, dimenticare tutto o quasi tutto". Si tratta allora – suggeriscono alcune intervistate – di far convivere l'uso della memoria con un vero apprendimento, consapevole e duraturo. "Ma come?" – si chiedono: "a volte

sono gli insegnanti stessi a chiederci di memorizzare, di ripetere per filo e per segno ciò che hanno detto, di utilizzare le loro stesse parole o quelle del libro”, “lo sforzo che ci viene richiesto è il più delle volte uno sforzo di memorizzazione e non di ragionamento o di creatività”, “a volte poi si ha l’impressione che i contenuti stessi, in particolar modo nel caso della storia e della letteratura, ci vengano posti in modo da poter essere più facilmente memorizzati, schematizzati, ridotti...”.

Quest’ultima considerazione, con altre simili ma meno chiare, appare importante perché tocca un nodo centrale: la memorizzazione dei contenuti da parte degli studenti è il risvolto quasi obbligato di una ben precisa impostazione didattica che vede nello studente una *tabula rasa* su cui imprimere dei contenuti, il cui unico scopo è, appunto, quello di immagazzinarli. Di conseguenza, affinché un insegnamento possa andare a buon fine, occorre che gli stessi contenuti siano resi memorizzabili: ecco dunque che il sapere da trasmettere viene schematizzato, formattato, tradotto in “pezzi d’informazione”. Questo accade in modo evidente nel caso della storia e della letteratura, ridotte, e in tal modo svilite, a cumuli di dati e di date. Ovviare a questa impostazione, e quindi ad una memorizzazione sterile, non funzionale ad un apprendimento significativo, vuol dire investire sullo studente come soggetto attivo, costruttivo e creativo, guadagnandone così un’immagine nuova e costruendo a partire da essa le linee fondamentali di una pratica didattica radicalmente diversa;

d) *significatività debole o assente*: in questa categoria sono state raccolte tutte quelle frasi o brevi espressioni che evidenziano il distacco tra il modo in cui la storia e la letteratura vengono insegnate o, più semplicemente, proposte agli studenti e la vita stessa di questi ultimi. Quando si parla di significatività – il nome che si è scelto di dare a questa categoria – si può infatti alludere a diversi livelli di questo principio. Ad esempio, esprimendoci con molta semplicità, un certo argomento può risultare significativo se viene presentato in modo da tener conto delle conoscenze pregresse dell’allievo, e dunque da entrare in relazione significativa con esse. Ma significatività può voler intendere anche qualcosa di più profondo e decisivo: ovvero *un’aderenza alla vita dell’allievo*. Ed è su questo piano che le interviste denunciano, con espressioni diverse, talvolta confuse, ma sempre molto avvertite, una significatività debole quando non del tutto assente. L’insegnante, se bravo, non ha difficoltà a trasmettere l’ordine logico dei diversi argomenti di storia o di letteratura, ad offrirne cioè un quadro d’insieme logicamente comprensibile per la mente degli studenti; ciò che invece non

riesce a fare – stando alle risposte delle intervistate – è mostrare quanto e come tutto ciò che dice abbia a che fare con la loro vita, con il presente che vivono e il futuro che vivranno al di fuori della scuola. L'insegnamento della storia e della letteratura, più di quello di altre discipline, è chiamato ad essere significativo in tal senso: mostrare e chiarire agli occhi dello studente il perché apprendere una determinata conoscenza, ossia il valore e il senso che essa può e deve assumere per la sua vita, per il suo destino. Senza questa comunicazione di senso non ci può essere curiosità viva, né partecipazione o trasporto di nessun genere.

Questo aspetto è rilevante, nella sua negatività, tanto a scuola quanto all'università, ed è intimamente congiunto alle procedure di trattamento dei saperi disciplinari in genere, non solo dunque in riferimento alla storia e alla letteratura, dove tuttavia assume maggiore gravità, in quanto, a differenza delle discipline scientifiche e tecniche, non essendo immediata la dimensione dell'applicazione pratica, si traduce nella perdita di ogni residua possibilità di concretezza.

Questa connessione tra aderenza alla vita e procedure di trattamento dei saperi disciplinari, in specie umanistici, ci introduce a quella parte della nostra disamina che abbiamo volutamente separato in quanto contenente una serie di codificazioni rientranti in quello che abbiamo definito "approccio generale della scuola e dell'università", ovvero non più riguardanti direttamente le due didattiche disciplinari in questione, ma figlie di un approccio generale delle due istituzioni che comunque le investe e le condiziona pesantemente. Abbiamo altresì osservato – e qui ribadiamo – come l'aver riconosciuto, da parte delle intervistate, questa forte interrelazione le abbia indotte ad ammorbidire i giudizi sulle due didattiche disciplinari, assolvendo buona parte degli insegnanti e giustificando, in una certa misura, le loro strategie d'insegnamento.

Da questa prospettiva più generale due sono le categorie emerse dalle risposte delle intervistate: la prima, cui è direttamente riconducibile quella che abbiamo definito *Comunicazione inibita* e a cui abbiamo, sia pure *en passant*, accennato, è stata denominata *Logica di controllo* (FIG. 4a); la seconda, che abbiamo appena appena introdotto parlando della *Significatività debole o assente*, e a cui è possibile ricondurre questa e le altre due categorie ottenute, *Motivazioni estrinseche* e *Centralità della memoria*, è stata denominata *Trattamento dei saperi disciplinari* (FIG. 4b).

FIGURA 4a
Comunicazione e logica di controllo

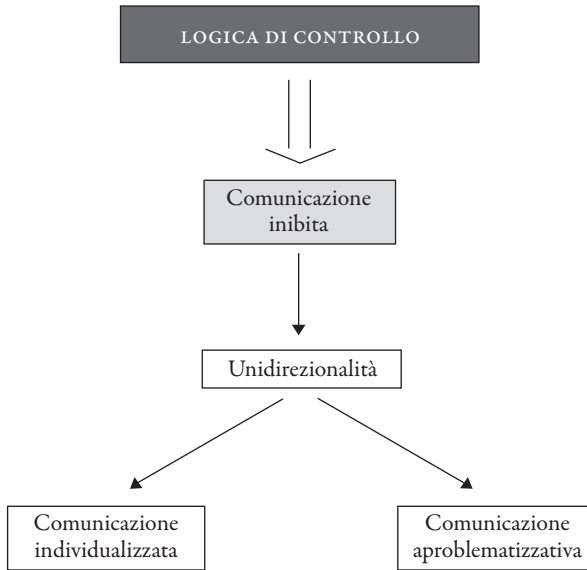
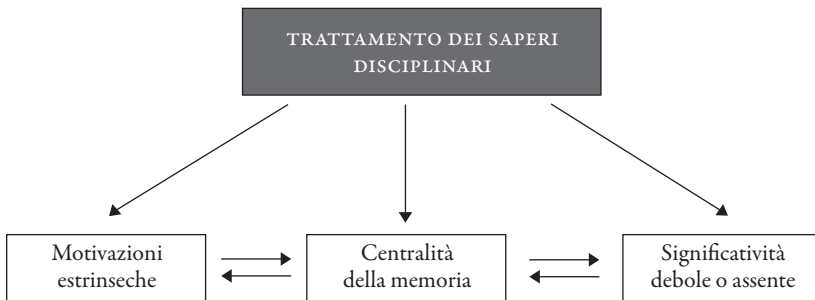


FIGURA 4b
Significatività e trattamento dei saperi disciplinari



e) *Logica di controllo*: in questa categoria sono state raccolte tutte quelle frasi o brevi espressioni richiamanti la consapevolezza e il disagio di muoversi all'interno di un'istituzione che esercita, in modo più o meno palese, un potere di controllo, un diritto di sorveglianza.

Come tutte le organizzazioni sociali, anche scuola e università hanno le loro regole, che si impegnano a far rispettare, eventualmente sanzionando. Questo potere, tuttavia, nel caso della scuola in particolar modo, è avvertito come non poco pervasivo: “Ci si sente costantemente sorvegliati”, ha affermato in modo esplicito più di una studentessa. Questo accade perché la logica di controllo non si limita agli aspetti esteriori o formali della convivenza all’interno dell’organizzazione sociale, ma invade e determina la natura stessa del lavoro richiesto, esprimendosi come esigenza di controllabilità. Tale esigenza piega a sé tutti gli aspetti salienti della relazione insegnante-studente, dal controllo della comunicazione al modo di porre i contenuti, dall’organizzazione dell’aula ai metodi di valutazione. Il lavoro scolastico, in effetti, è preteso, verificato e poi valutato: a tal fine gli argomenti sono presentati, ovvero circoscritti e spiegati, secondo una logica di controllabilità e, non a caso, i corrispettivi compiti richiesti agli studenti presentano delle caratteristiche evidentemente funzionali a tale logica, dalla chiusura alla frammentazione, dalla standardizzazione alla forma scritta, dal carattere individuale alla scarsa interattività. Questa logica, infine, non può non trovare il suo coronamento nella quantificabilità come strumento di espressione della valutazione. Tutto ciò, naturalmente, genera una forte riduzione tanto del senso dei saperi insegnati quanto dell’orizzonte di validità della valutazione.

Occorre precisare che tale logica di controllo e la connessa esigenza di controllabilità del lavoro emergono – stando alle risposte delle intervistate – in modo più palese e stringente a scuola, mentre divengono più sfumate all’università, laddove comunque si manifestano ma in forme più discrete.

L’insegnamento della storia e della letteratura, dunque, risente in modo rilevante di questa esigenza di controllabilità, molto più di quanto accada per le discipline scientifiche e tecniche, non solo perché essa snatura e riduce l’ampiezza delle due discipline in questione, ma anche perché – come si è detto – sfocia inevitabilmente nella quantificabilità come criterio di espressione della valutazione. Criterio, questo, nell’ottica delle intervistate, fastidiosamente stridente con il significato personale che esse attribuiscono alla storia e alla letteratura.

f) Trattamento dei saperi disciplinari: in questa categoria sono state raccolte tutte quelle frasi o brevi espressioni riguardanti il modo in cui la scuola e l’università considerano e trattano i saperi disciplinari e, più in generale, il sapere in quanto tale.

Secondo le intervistate, la scuola e l’università pongono al centro del loro operato i saperi disciplinari, ne sottolineano in tutti i modi l’impor-

tanza e considerano loro specifica missione quella di favorire l'acquisizione di tali saperi presso gli studenti. Tuttavia, ciò che non appare chiaro ai loro occhi è il senso che occorre attribuire a tale acquisizione. Infatti, non solo le due istituzioni ma la società nel suo complesso se, da un lato, appaiono compatte nell'affermare l'assoluta centralità che oggi riveste la padronanza dei saperi, dall'altro faticano non poco a conferire ad essa un significato che non sia semplicemente quello di carta vincente nel desiderio di ascesa sociale ed economica. Incalzate, infatti, su cosa sia il sapere in sé e su quale valore si possa attribuire ad esso e ai diversi saperi disciplinari, le intervistate appaiono confuse, disorientate, prive di sicurezza e originalità; le loro risposte, di conseguenza, poco significative, troppo aderenti a definizioni libresche o a citazioni autoriali: si evince, insomma, una certa, palpabile impreparazione ad affrontare una discussione su cosa siano in fondo questi saperi disciplinari che sono chiamate così insistentemente ad acquisire e a padroneggiare, a cosa servano di fatto, quale valore rivestano nella loro vita, che rapporti abbiano, ad esempio, con il successo sociale, con la felicità, con il potere, con l'autonomia, con lo sviluppo della propria identità, e così via. Ecco, dunque, emergere un paradosso non poco interessante: pur essendo saldamente al centro delle loro attività, ben raramente a scuola e all'università il sapere diviene l'oggetto di un'interrogazione aperta, di una metacoscienza, di un'indagine conoscitiva profonda: esso è inteso come una realtà evidente, non problematica, un valore in sé, al limite un investimento per il futuro o un modo di essere conformi alle attese degli adulti e della società.

Questo approccio generale si rivela doppiamente grave nel caso di discipline come la storia e la letteratura, non solo perché sottrae loro un orizzonte di senso più vasto, per esse particolarmente importante, in quanto, come detto, prive, a differenza delle discipline scientifiche e tecniche, di quella dimensione pratica immediata in grado di per sé, sia pure forse in modo riduttivo, di renderne ragione; ma anche perché non le incentiva a favorire quella metacomunicazione sul sapere che in esse, per loro natura, dovrebbe trovare il suo luogo privilegiato e il suo terreno più fertile, amputandole così a priori e non consentendo ad entrambe di esprimersi in tutte le loro potenzialità.

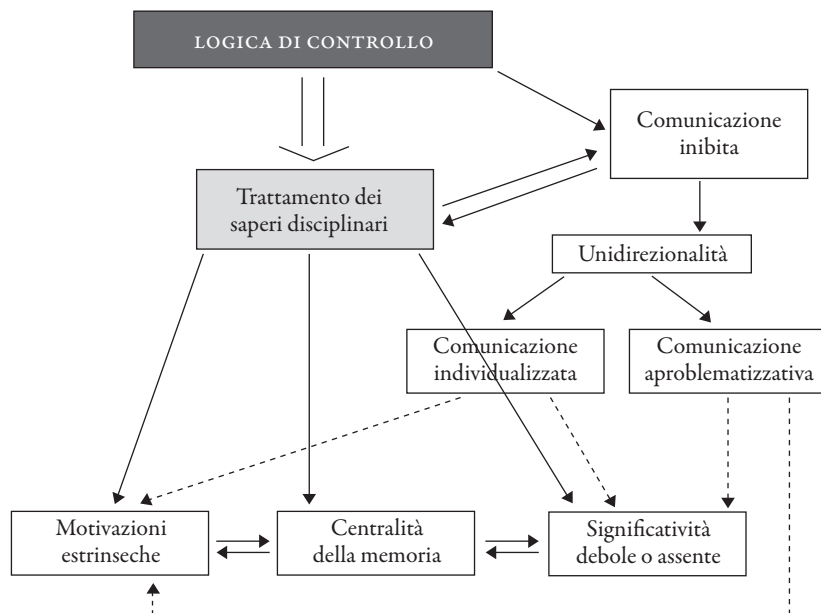
Riepilogando, dunque, prima di passare alla quinta e ultima domanda, l'insegnamento della storia e della letteratura, tanto a scuola quanto all'università, è considerato complessivamente non soddisfacente, in ragione di una serie di fattori interrelati fra loro, alcuni dei quali riconducibili ad un approccio generale delle due istituzioni, come la *Logica di controllo* e il

Trattamento dei saperi disciplinari, altri, non certo disgiunti dai primi, più attinenti alle due didattiche disciplinari, come le *Motivazioni estrinseche*, la *Comunicazione inibita*, la *Centralità della memoria* e la *Significatività debole o assente*.

Possiamo rappresentare il tutto nel seguente schema (FIG. 5).

FIGURA 5

Fattori che intervengono nella maturazione di una rappresentazione della storia e della letteratura a scuola e all'università



2.8.4. RESTITUIRE CENTRALITÀ ALLA STORIA E ALLA LETTERATURA: UN INVITO A RIFLETTERE

La quinta domanda – *Ritieni che la scuola e l'università possano insegnare la storia e la letteratura in modo diverso e più efficace? In che modo?* –, come già osservato, è una domanda di contrasto, ma anche proiettiva: indaga sul significato di quanto emerso nelle precedenti risposte attraverso il confronto, invitando l'interlocutore ad immaginarsi in una situazione ideale rispetto al tema trattato.

La prima parte della domanda si è rivelata particolarmente significativa, in quanto ha consentito alle studentesse di esprimere in modo chiaro la piena fiducia riposta in entrambe le istituzioni. La scuola e l'università non solo possono, ma debbono insegnare la storia e la letteratura in modo diverso e più efficace: "è in gioco il futuro della nostra società". Su questo punto, le risposte delle intervistate, particolarmente accorate, non lasciano dubbi sulla centralità e imprescindibilità che esse riconoscono alle due istituzioni: "non è pensabile una società sana che non ponga al centro la scuola e l'università". All'interno di questo riconoscimento, poi, un ruolo peculiare, anch'esso considerato imprescindibile, viene assegnato proprio alla storia e alla letteratura: si tratta di due discipline, ad avviso di una buona parte delle intervistate, che dovrebbero essere insegnate in modo trasversale, in tutti i corsi universitari, umanistici e scientifici, in quanto riguardano l'uomo, il suo saper stare al mondo, i suoi rapporti con se stesso e con gli altri. La formazione umana deve precedere quella professionale: quest'ultima, da sola, non solo non è sufficiente, ma potenzialmente deleteria, in quanto generatrice di una società ingiusta, squilibrata e non solidale; al contrario, invece, la formazione umana conferisce a quella professionale maggiore solidità e lungimiranza, contribuendo a forgiare una società più vivibile in cui tutto ha più senso.

Traspare dalle parole delle intervistate un'idea di scuola e di università ben delineata nelle sue finalità di fondo: si tratta di due istituzioni che devono innanzitutto preparare sotto il profilo umano, formare quindi cittadini responsabili e poi istruirli professionalmente. Sono tre aspetti che possono e devono convivere. Lo sviluppo di competenze e di abilità, ritenuto importante, va comunque subordinato alla cura delle qualità umane dello studente; la ricerca del lavoro, e dunque la preoccupazione di un'adeguata e pratica preparazione ad esso, è un qualcosa di cui l'università deve farsi carico, ma non sacrificando la sua vocazione primaria che è, appunto, quella di formare "cittadini dal volto umano".

Questo orientamento generale, sostanzialmente condiviso da tutte le intervistate, se per un verso non sorprende, in quanto si tratta di una posizione espressa da future insegnanti, che non possono quindi non credere nella scuola, nell'università e nei vantaggi di una formazione di più ampio respiro, per l'altro si rivela particolarmente significativo nella misura in cui costituisce un invito a riflettere sulla scuola e sull'università, due istituzioni da qualche decennio avviate, nel tentativo di colmare l'evidente distanza dal mondo del lavoro, verso uno specialismo disciplinare e una ricerca, a tutti i costi, di competenze e abilità pratiche da impartire che rischiano

pericolosamente di disperdere la loro vocazione originaria rivelandosi al contempo infruttuosi. Molto spesso – occorre riflettere – l’insistenza sulla necessità di dover impartire competenze pratiche che pongano gli studenti a contatto più immediato con il mondo del lavoro nasconde l’incapacità dell’università in particolare di comunicare le ragioni di fondo e il senso di una formazione umana di base capace di instillare valori e significati più profondi nelle competenze professionali da acquisire.

Se la prima parte della domanda ha offerto alle intervistate la possibilità di esprimersi su questi aspetti di carattere più generale, rivelandosi in tal senso significativa, la seconda parte, che chiedeva loro “in che modo” la scuola e l’università potessero più efficacemente insegnare la storia e la letteratura, si è rivelata piuttosto “deludente”, nel senso che le risposte fornite dalle studentesse, molto vaghe, generiche, non hanno consentito una codificazione sufficientemente significativa.

Si è deciso pertanto di bloccare questa prima raccolta dati e di strutturare meglio questa seconda parte dell’ultima domanda, in quanto eccessivamente aperta. Si è così preparata una seconda, breve intervista, da sottoporre ad un nuovo gruppo di partecipanti. Prima, però, si è scelto di compiere un passaggio intermedio: riproporre la prima versione dell’intervista ad un secondo gruppo di partecipanti, diversificandolo dal primo per genere, età e, sia pure lievemente, appartenenza geografica. Questo per due ragioni: la prima, per rafforzare o eventualmente ricalibrare gli esiti emersi; la seconda, per ottenere, attraverso la diversificazione, eventuali nuove direzioni di ricerca da far confluire nella seconda versione dell’intervista.

2.9

Seconda raccolta dati: diversificazione di partecipanti e contesti

Questa seconda raccolta dati ha coinvolto 15 studenti, di cui 9 femmine e 6 maschi, di età compresa tra i 22 e i 25 anni, tutti frequentanti il Corso di laurea magistrale in Pedagogia e formazione continua, attivo presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Napoli “Suor Orsola Benincasa”.

L’obiettivo di questa seconda raccolta dati è stato quello di verificare se gli esiti emersi dalla prima raccolta subissero variazioni sostanziali in seguito alla diversificazione delle caratteristiche dei partecipanti e dei contesti: in caso negativo si sarebbe ottenuto un rafforzamento degli esiti emersi, che sarebbero stati quindi suffragati da un numero maggiore di dati pro-

venienti da fonti non più omogenee; in caso positivo si sarebbero aperte nuove direzioni di ricerca da far confluire nella seconda versione dell'intervista.

La diversificazione è avvenuta nei limiti consentiti dalle risorse a disposizione. Sotto il profilo dei contesti, essa è stata estremamente lieve: per ragioni di opportunità logistica, infatti, si è passati da Bari a Napoli, entrambi Atenei del Sud Italia, ma anche ad un corso di laurea magistrale, sebbene frequentato sempre da aspiranti insegnanti. Quest'ultima circostanza, in particolare, ha poi consentito una diversificazione delle caratteristiche dei partecipanti: rispetto al genere, innanzitutto, in quanto si son potute ascoltare delle voci maschili, cosa che non era stata possibile nell'ambito di un corso di laurea quasi esclusivamente femminile come Scienze della formazione primaria; e poi rispetto all'età: trattandosi di un corso di laurea magistrale, infatti, è stato possibile interpellare studenti di età più avanzata, non più compresa tra i 19 e i 21, ma tra i 22 e i 25 anni. Quest'ultima diversificazione si pensava potesse comportare degli esiti significativamente diversi: studenti prossimi al termine del loro percorso universitario, e quindi rientranti in una fascia d'età più immediatamente a ridosso del mondo del lavoro, avrebbero potuto fornire, infatti, innanzitutto elementi di riflessione in più, in particolare in riferimento all'università, avendone frequentato i corsi per più anni, e soprattutto risposte calibrate in modo differente, dettate da esigenze diverse, di maggiore concretezza, compromesse dall'urgenza, di fatto avvertita, dell'inserimento lavorativo.

Non è stato così: la seconda raccolta dati, avvenuta riproponendo la prima versione dell'intervista ad un secondo gruppo di partecipanti diversificato per genere, età e, sia pure lievemente, appartenenza geografica, non ha evidenziato variazioni sostanziali rispetto agli esiti della prima, non offrendo quindi ulteriori e significative indicazioni di ricerca verso cui sviluppare l'indagine. Certo, vi sono state risposte differenti, accenti diversi, parole in parte nuove, ma le codificazioni ottenute, anche quando etichettate diversamente, non hanno generato nuove categorie, mostrandosi in ultima analisi riconducibili a quelle emerse dalla prima raccolta. Pertanto, questa seconda raccolta ha finito per svolgere una funzione sostanzialmente ratificativa nei confronti della prima, ne ha cioè confermato gli esiti, irrobustendoli tuttavia sotto il profilo della quantità.

Un'ultima precisazione, infine, che assume anche il valore di un auspicio.

Con maggiori risorse a disposizione l'indagine – oltre, naturalmente, ad essere approfondita nei risultati emersi – avrebbe potuto essere diversifi-

cata in modo decisamente più significativo, sia riguardo alle caratteristiche dei partecipanti che ai contesti: nel primo caso, ad esempio – ipotizzando qui possibili successivi sviluppi dell'indagine a cui si è peraltro già accennato –, avrebbe potuto interpellare, dopo i futuri insegnanti, studenti che avessero optato per corsi di laurea strettamente umanistici e/o strettamente scientifici; nel secondo, avrebbe potuto coinvolgere Atenei del Centro e del Nord Italia, per non dire di una possibile, e forse ancor più interessante, internazionalizzazione della ricerca presso Atenei esteri.

2.10

Terza raccolta dati: seconda versione
dell'intervista e nuovi partecipanti

Dopo aver preso atto dell'attestazione di fiducia nel ruolo della scuola e dell'università manifestata dalle intervistate, oltre che della centralità da esse riconosciuta all'insegnamento della storia e della letteratura, ci si è resi conto che la seconda parte dell'ultima domanda, che chiedeva loro in che modo la scuola e l'università potessero rendere più efficace l'insegnamento della storia e della letteratura, non favoriva delle risposte significative, anche perché queste avrebbero dovuto tener conto di quanto detto in risposta alle precedenti domande e dunque mostrarsi più strutturate e coerenti con esse. Dinanzi a questo compito, si è notato che le studentesse si mostravano piuttosto vaghe, persino confuse, in difficoltà nell'organizzare un discorso più articolato e costruttivo, restando, in diversi casi, sulla difensiva e lasciando intendere che non spettava loro il complesso compito di suggerire come migliorare la didattica delle due discipline, ma agli esperti, ricercatori e insegnanti, mentre esse potevano limitare la loro testimonianza, per intenderci, alla *pars destruens*.

Per superare questa difficoltà, tuttavia, non si è scelto di incalzare le intervistate con un *pressing* di domande secondarie sempre più stringenti, in quanto ciò avrebbe comportato il rischio di forzare le risposte nella direzione voluta, sovrapponendovi la propria visione, i propri concetti e pre-concetti; ma, tenendo conto del fatto che le indicazioni di ricerca emergenti dall'analisi delle risposte precedenti spingevano in direzione di un approfondimento delle categorie emerse *per contrasto*, ovvero a rivederle ponendo l'intervistato in una condizione ideale rispetto al tema, si è deciso di preparare una nuova breve intervista strutturando parzialmente la parte conclusiva della prima intervista a partire da quanto emerso dall'analisi sino ad allora condotta.

Di seguito la seconda versione dell'intervista, seguita da un breve commento alle domande.

Seconda versione dell'intervista

Domande

1. Quali caratteristiche dovrebbe avere la comunicazione per rendere più efficace l'insegnamento della storia e della letteratura?
 2. In che modo è possibile accrescere il livello di significatività nell'insegnamento della storia e della letteratura?
-

Come già accennato, si tratta di due domande di contrasto, ma anche proiettive: indagano cioè sul significato di quanto emerso dall'analisi delle risposte alla prima intervista attraverso il confronto, invitando l'interlocutore ad immaginarsi in una situazione ideale rispetto al tema trattato e così arricchendo e precisando il quadro delle informazioni ricevute. La prima si muove sul piano della comunicazione didattica, un'area emersa come particolarmente critica (cfr. FIG. 4a), e cerca di evidenziare quali fattori possano renderla più funzionale ad un insegnamento efficace della storia e della letteratura; la seconda, assumendo, sempre a partire dal processo analitico pregresso, la significatività come tratto imprescindibile dell'efficacia, si muove nell'ambito del trattamento dei saperi disciplinari (cfr. FIG. 4b), cercando di individuare quei fattori in grado di accrescerne il livello di significatività.

Questa seconda intervista è stata sottoposta a 20 partecipanti: 8 maschi e 12 femmine; 4 degli 8 maschi e 6 delle 12 femmine già coinvolti nella prima o nella seconda raccolta dati, e dunque reintervistati; 16 partecipanti frequentanti il Corso di laurea magistrale in Pedagogia e formazione continua presso l'Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa", e 4, tutte di sesso femminile, frequentanti il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". Si è pensato, quindi, per questa terza raccolta dati, di coinvolgere studenti con qualche anno in più, dai 23 ai 25 anni, e, al contempo, di ricoinvolgere quelle studentesse che nella prima raccolta dati erano parse più motivate rispetto al tema dell'indagine.

È interessante precisare, inoltre, che la durata media delle interviste, non superiore a 1 ora nella prima e nella seconda raccolta dati, è stata in questa terza raccolta di circa 1/1,30, nonostante la maggiore brevità dell'in-

intervista. Ciò è accaduto in quanto numerose sono state le domande secondarie e le cosiddette “domande sonda” (*probing*), volte a spingere più a fondo il livello delle risposte. Infine, va detto che ai dieci partecipanti coinvolti per la prima volta nell’indagine, e che dunque non erano stati sottoposti alla prima versione dell’intervista, è stata preliminarmente fornita una più ampia spiegazione sulle ragioni dell’indagine che in qualche modo li “sintonizzasse” con lo stadio di avanzamento del lavoro, avvicinandoli così agli altri dieci partecipanti già coinvolti, per i quali, invece, è stata sufficiente una breve sintesi delle risposte da ciascuno di essi fornite nel corso della prima intervista.

2.10.1. COMUNICAZIONE APERTA E METACOMUNICAZIONE

La prima domanda – *Quali caratteristiche dovrebbe avere la comunicazione per rendere più efficace l’insegnamento della storia e della letteratura?* –, come già osservato, di contrasto e proiettiva, ha riguardato la comunicazione didattica, un’area rispetto a cui diverse e rilevanti erano state le criticità emerse dall’analisi delle risposte alla prima intervista. Da essa, infatti, le categorie e sottocategorie ottenute si erano rese etichettabili in modo eloquente: *Comunicazione inibita*, *Comunicazione unidirezionale*, *Comunicazione individualizzata* e *Comunicazione aporetizzata*, manifestando un forte legame con un approccio generale che caratterizza i sistemi scuola e università, denominato *Logica di controllo* (cfr. FIG. 4a).

Su questo sfondo, dunque, si è mossa questa prima domanda, mostrandosi subito in grado di coinvolgere a pieno gli studenti, le cui risposte hanno consentito una serie di codificazioni poi raggruppate, a loro volta, nelle seguenti categorie.

a) *Comunicazione aperta*: in questa categoria sono state raccolte tutte quelle frasi o brevi espressioni richiamanti l’esigenza di “liberare” la comunicazione. Si tratta di un’esigenza fortemente avvertita dagli intervistati, manifestata con diverse espressioni e con esempi eloquenti. Occorre liberare la comunicazione nel senso di renderla meno “istituzionale”, e quindi meno “ingabbiata”, “più agile”, “più immediata” e, soprattutto, meno “giudicata” sotto il profilo della forma e più attenta alla sostanza degli argomenti. Si è scelto di etichettare questa categoria con l’aggettivo “aperta”, anch’esso adoperato da alcuni partecipanti, in quanto questa reclamata “liberazione” finisce per assumere i tratti di un’apertura della comunicazione in classe in diverse direzioni. Tali direzioni si specificano poi come proprietà della comunicazione didattica, le quali, data l’elevata frequenza con cui ricorrono, assumono il rango di sottocategorie:

- *circolare*: ovvero una comunicazione non più unidirezionale, ma multidirezionale, tesa a promuovere lo scambio, il confronto, la discussione, non solo tra insegnante e studenti, ma soprattutto fra studenti; una comunicazione che si specifichi anche come trasversale, che non censuri cioè quegli scambi significativi che avvengono in modo spontaneo tra gli studenti e che non vedono quindi al centro la figura dell'insegnante; una comunicazione, insomma, che incentivi in tutti i modi possibili a parlare, a confrontarsi, a cooperare;
- *costruttiva*: ovvero una comunicazione che non costringa sulla difensiva, a "stare in guardia", al ripiegamento strategico, a dire solo ciò che è più opportuno, ciò che conviene, ma che predisponga e incentivi lo studente a mettersi in gioco, ad "osare", ad assumere un atteggiamento costruttivo rispetto agli argomenti trattati; una comunicazione tesa a costruire significati partendo dalla situazione concreta degli studenti e attraverso la cooperazione fra di essi;
- *interdisciplinare*: ovvero una comunicazione che non si ponga limiti disciplinari, che anzi li abbatta, libera quindi di spaziare e di sconfinare laddove opportuno, anche nell'extra-scuola, che anzi conferisca a quest'ultimo piena legittimità quando prova ad entrare in sintonia con il discorso scolastico o universitario; una comunicazione nell'ambito della quale mai si dica "non ci riguarda" o "non è il momento", ma che, al contrario, consideri ogni apporto, purché pertinente, anche se teoricamente estraneo al quadro disciplinare, come il benvenuto nella misura in cui contribuisce ad arricchire, a rischiarare o a personalizzare il senso dell'argomento trattato;
- *intersoggettiva*: ovvero una comunicazione che non sia semplice scambio tra individui identici, ma confronto fra soggetti, ossia sensibilità diverse e irriducibili, che quindi tenga conto di questa diversità e se ne nutra: una comunicazione che avvenga tra persone, soggetti cioè considerati nella loro completezza e non solo sul piano cognitivo, già di per sé diverso, e che dunque investa nelle relazioni interpersonali;
- *libera*: ovvero una comunicazione che non sia costantemente sottoposta a giudizio, sorvegliata, giudicata implacabilmente nei suoi aspetti formali, esteriori, e solo poi, e non sempre, in quelli di merito; una comunicazione che non anteponga sempre la forma, inibendo così originalità e personalità: se, infatti, la comunicazione in classe vieta l'errore, colpevolizza il suo autore, induce a non parlare se non a colpo sicuro, persino i compiti più aperti e più stimolanti per l'ispirazione personale perdono molto del loro senso potenziale, appunto perché gli studenti esitano ad assumersi dei rischi e a mettersi in gioco.

Se, per un verso, queste cinque proprietà dovrebbero caratterizzare la comunicazione didattica in riferimento a tutte le discipline, per l'altro – e questo emerge a chiare lettere dalle risposte degli intervistati – esse si attagliano in modo peculiare alla storia e alla letteratura: in relazione a queste due discipline, infatti, il fatto che la comunicazione debba essere circolare, costruttiva, interdisciplinare, intersoggettiva e libera, nel senso che abbiamo spiegato, non è un in più, non è un qualcosa che ne migliora l'efficacia, ma una condizione imprescindibile per l'efficacia: non si può parlare di piena efficacia didattica se la comunicazione perde anche solo una di queste proprietà. Ciò accade in quanto la storia e la letteratura investono radicalmente l'uomo, non hanno a che fare solo con lo sviluppo di competenze o di abilità specifiche, né semplicemente con l'acquisizione più o meno distaccata di argomenti, ma con il sé dell'uomo, con il suo stare al mondo, con il suo pensiero, le sue emozioni e i suoi sentimenti: insomma con la sua totalità profonda e complessa. E le proprietà elencate si confanno in modo particolare a questa natura: la rispettano e la esaltano. Non a caso, infatti, spingendo un po' più a fondo l'interpretazione, le prime due – circolare e costruttiva – insieme recuperano il significato più autentico del termine "dialogo", la terza e la quinta – interdisciplinare e libera – rinviano al concetto di "libertà", la quarta – intersoggettiva – a quello di "persona" come totalità irriducibile. *Dialogo, libertà, persona*: tre parole chiave per l'insegnamento della storia e della letteratura proprio perché fondamentali per la conoscenza dell'uomo.

Un'ultima, breve considerazione, prima di passare alla seconda categoria emersa dall'analisi delle risposte alla prima domanda.

Le risposte degli intervistati hanno riguardato tanto la scuola quanto l'università, in un discorso il più delle volte unitario. Tuttavia, gli studenti hanno mostrato piena consapevolezza di quelle che sono le differenze che dovrebbero contraddistinguere la didattica delle due istituzioni, sia sotto il profilo organizzativo sia rispetto alle loro finalità, facendo di volta in volta le opportune distinzioni. Complessivamente, però, possiamo dire che l'esigenza di una comunicazione didattica più aperta, e dunque circolare, costruttiva, interdisciplinare, intersoggettiva e libera, è maggiormente avvertita rispetto all'insegnamento scolastico, laddove è più centrale l'obiettivo della formazione e della crescita personale; meno, ma comunque sempre in modo rilevante, rispetto a quello universitario, dove invece è più forte la preoccupazione per l'acquisizione del sapere disciplinare in sé.

b) Metacomunicazione: in questa categoria sono state raccolte tutte quelle frasi o brevi espressioni richiamanti la necessità, in vari modi espressa dai

partecipanti, di dar vita in classe ad una “sovra-comunicazione”, ovvero ad una comunicazione tesa a chiarire il senso di fondo dell’impegno scolastico e universitario e i suoi legami con la vita e con il mondo. Il percorso di studi, a scuola come all’università, è generalmente molto lungo e impervio, sostenerne il “peso” senza avere un quadro sufficientemente chiaro del suo significato lo rende ulteriormente faticoso e senz’altro meno proficuo. Di qui l’urgenza, molto avvertita dagli studenti, che la scuola e l’università si facciano carico di una metacomunicazione che renda ragione di tutto ciò che si è chiamati a fare e ad apprendere tra i banchi: del perché, ad esempio, conoscere un certo argomento, a cosa serve, che legami presenta con l’attualità, con la vita quotidiana, con il futuro degli studenti, come uomini e come cittadini; oppure del perché apprendere una determinata disciplina nell’ambito di un certo corso di laurea, in che modo s’inquadra coerentemente nell’insieme, cosa apporta di positivo al percorso formativo che si è scelto; e via dicendo.

Questa azione comunicativa non è tuttavia da intendersi semplicemente come preliminare, episodica, introduttiva, rispetto, per intenderci, al tema del giorno, ma come continuata, parallela, in grado di sostenere e di coprire costantemente la comunicazione dei contenuti sul piano del senso. Inoltre, essa non è mai un’azione unilaterale, ovvero una prerogativa esclusiva della comunicazione dell’insegnante, ma un qualcosa che riguarda e “tiene insieme” insegnante e studenti, una costruzione comune e quotidiana capace di conferire più significato al percorso formativo e, *in primis* – come vedremo –, ai saperi disciplinari; insomma, uno spazio di condivisione generatore di senso che parte dalla concretezza del vissuto di ciascuno studente.

Occorre, in sintesi – stando a quanto emerge su questo punto dall’analisi delle risposte degli intervistati –, concedere, a scuola soprattutto, ma anche all’università, molto più tempo, legittimità e persino rigore metodologico alla costruzione del senso di ciò che si fa e di ciò che si apprende, il che implica alla base il riconoscimento che tale costruzione non rientri esclusivamente nel dominio insondabile dell’inconscio, nel campo inaccessibile dell’indicibile e dell’ineffabile, ma che se ne possa parlare, se ne possano oggettivare insieme presupposti e processi: si tratta, quindi, di fare spazio ad una metacomunicazione, ad una metacognizione in grado di destare interesse e curiosità viva per tutto ciò che accade in aula, tenendo conto che il senso non è mai dato in anticipo, che si definisce a partire da una cultura, ovvero da quell’insieme di valori e di rappresentazioni specifico per ciascuno studente, e che, soprattutto, si costruisce in situazione, nell’interazione e nella relazione, conversando e dialogando.

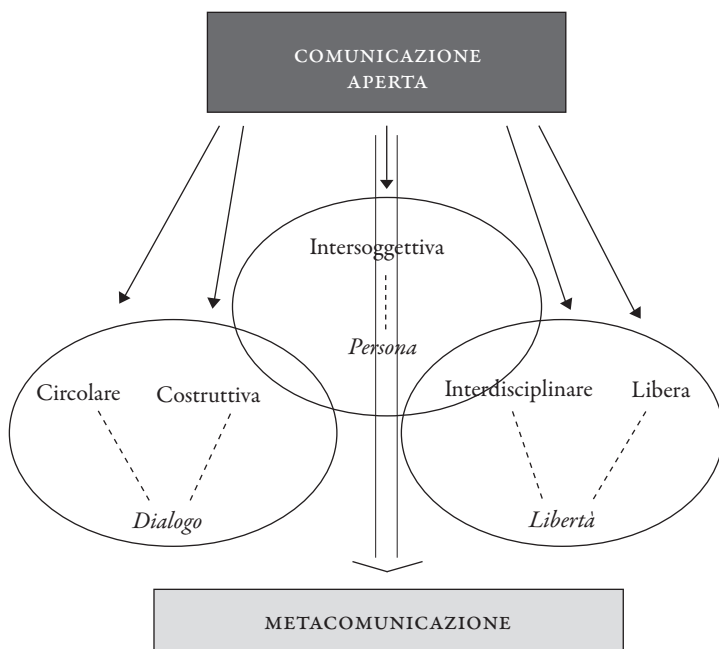
Per le discipline scientifiche e tecniche, la comunicazione del significato di fondo dei vari apprendimenti e del senso stesso dei rispettivi saperi avviene con maggiore facilità, in quanto vi è una dimensione pratico-applicativa, nonché una percezione di elevata utilità sotto il profilo sociale ed economico e quindi dell'inserimento nel mondo del lavoro, che fanno da sponda, giustificando in modo più immediato e palpabile la loro ragion d'essere. Per le discipline umanistiche, invece, in specie per la storia, per la letteratura (e per la filosofia), tale comunicazione si fa più ardua, richiede maggiore abilità e preparazione da parte degli insegnanti e, per di più, mancando o essendo più deboli i due requisiti suddetti, diviene ancor più necessaria.

Torneremo a breve sul concetto di "metacomunicazione", in quanto esso riemerge con particolare insistenza dall'analisi delle risposte alla seconda domanda, in riferimento al trattamento dei saperi disciplinari.

Di seguito uno schema riepilogativo di quanto emerso dall'analisi delle risposte alla prima domanda (FIG. 6).

FIGURA 6

Comunicazione aperta e metacomunicazione



2.10.2. FATTORI FUNZIONALI AD UN INSEGNAMENTO PIÙ EFFICACE DELLA STORIA E DELLA LETTERATURA

La seconda domanda – *In che modo è possibile accrescere il livello di significatività nell'insegnamento della storia e della letteratura?* –, anch'essa, come la prima, di contrasto e proiettiva, ha riguardato il livello di significatività nell'insegnamento della storia e della letteratura, emerso come debole o, addirittura, per utilizzare l'espressione di una studentessa, "pari a zero" dall'analisi delle risposte alla terza e alla quarta domanda della prima intervista. In quell'occasione, la *Significatività debole o assente* era stata codificata come categoria emergente riconducibile, assieme ad altre due categorie, *Motivazioni estrinseche* e *Centralità della memoria*, ad un approccio generale che scuola e università mettono in campo nel *Trattamento dei saperi disciplinari* (FIG. 4b).

Data la particolare pregnanza che tale categoria assumeva nel contesto di quell'analisi e considerando, non secondariamente, che essa, intesa nel senso spiegato, ovvero come distacco tra il modo in cui la storia e la letteratura venivano insegnate e la vita stessa degli studenti, già era emersa come molto rilevante dall'analisi delle risposte alla seconda domanda, che esplorava – ricordiamo – il rapporto personale degli studenti con le due discipline (FIG. 3); considerando tutto ciò, insomma, si è deciso di tornare sulla significatività, chiedendo agli studenti, *per contrasto*, come a loro avviso si potesse accrescerne il livello nell'insegnamento delle due discipline.

Rispetto a questa domanda, le risposte degli intervistati hanno consentito una serie di codificazioni riconducibili, a loro volta, alle due seguenti categorie, la prima delle quali già nota.

a) *Metacomunicazione*: si tratta di una categoria già emersa dall'analisi delle risposte alla prima domanda, in riferimento alla comunicazione didattica, che qui però assume particolare rilevanza in relazione ai saperi disciplinari; ciò significa che resta valido, sul piano generale, quanto detto in quella circostanza, ma qui il discorso degli studenti si fa più stringente intorno al trattamento della storia e della letteratura.

Secondo la maggioranza netta degli intervistati, tanto a scuola quanto, sebbene in misura minore, all'università non ci si interroga sul sapere o sui saperi in generale, non vi è cioè una elaborazione di domande che consenta di pervenire ad una rappresentazione del sapere in sé e dei diversi saperi. Alla domanda "che cos'è il sapere?" o "che cos'è un certo sapere?", infatti, a riprova di quanto testimoniato dagli studenti, sono seguite risposte generalmente banali o libresche, segno di una loro evidente imprecisione

a sovra-comunicare sul/i sapere/i. Tuttavia, provando a discutere con loro nel corso delle interviste, a sollevare cioè domande intorno al sapere storico e al sapere letterario, si è constatato che la loro capacità problematizzativa e la loro curiosità non sono affatto inferiori a quelle di solito mostrate dinanzi a questioni di carattere scientifico o pratico: gli studenti hanno cioè dato prova, in riferimento alla storia e alla letteratura, di saper riconoscere i punti nevralgici dei problemi toccati, di saperne individuare i processi psico-sociali sottostanti e persino di saper sviluppare prospettive teoriche personali, le quali migliorerebbero senz'altro se esplicitate e confrontate tra i banchi di scuola o all'università.

Diverse sono state le domande emerse da questo esperimento di problematizzazione, per citarne alcune (qui condensate e riformulate, ma inalterate nella sostanza): qual è la parte svolta dall'esperienza personale e quale quella della trasmissione disciplinare nell'apprendimento della storia e della letteratura? In che modo l'una e l'altra dialogano? In che modo la conoscenza della storia e della letteratura può essere utilizzata praticamente? In che senso la storia e la letteratura differiscono dai saperi scientifici? Il sapere storico e il sapere letterario sono sperimentabili nella realtà? La cultura storica e letteraria di una persona quale "peso" riveste nei rapporti sociali? Quali fattori entrano in gioco nel processo di elaborazione e poi di conservazione del sapere storico e letterario? Quali sono le cause e quali le conseguenze di una disuguaglianza di accesso al sapere storico e letterario? A cosa servono la storia e la letteratura, sia a livello individuale che collettivo? Che rapporto ha la conoscenza della storia e della letteratura con la felicità o comunque con la qualità della vita di una persona?

Queste e altre domande simili quasi mai trovano il giusto spazio a scuola e persino all'università. Torna, insomma, quel paradosso a cui avevamo già accennato in precedenza parlando dell'approccio generale che entrambe le istituzioni, sia pure in forme diverse, riservano al trattamento dei saperi disciplinari in genere: pur essendo la loro acquisizione saldamente al centro delle loro preoccupazioni e attività, ben raramente a scuola e all'università essi divengono l'oggetto di un'interrogazione aperta, di una metacomunicazione; prevale nei loro confronti un rapporto normativo, prescrittivo, e non analitico ed esplicativo: decontestualizzati e quasi mai oggetto di problematizzazione, tanto il sapere storico quanto quello letterario, entrambi in modo particolare rispetto agli altri saperi disciplinari, risultano così fatalmente sradicati dalla vita quotidiana degli studenti.

L'analisi delle risposte alla seconda domanda dell'intervista, dunque, evidenzia l'esigenza avvertita dagli studenti che la scuola e l'università con-

cedano più spazio, più tempo e persino un certo rigore metodologico ad una metacomunicazione che indaghi in tutte le possibili direzioni il significato della storia e della letteratura, che prospetti le due discipline non più come realtà evidenti, neutre, non problematiche, “fuori discussione”, ma che ne faccia oggetto di una interrogazione aperta, libera e condivisa, in grado di inscrivere in un orizzonte di senso più vasto non più scisso dalla loro quotidianità.

Accrescere il livello di significatività nell'insegnamento della storia e della letteratura significa, allora, innanzitutto promuovere una metacomunicazione sul senso delle due discipline con l'obiettivo di renderle più contigue alla “vita vera” degli studenti.

b) *Centralità della relazione educativa*: si tratta di una categoria molto ampia, in grado di sussumere un numero elevato di codificazioni indicanti la necessità, anche in questo caso espressa in modi molto variegati dagli studenti, che la scuola, in particolar modo, ma anche l'università tornino a porre al centro delle loro attività, come obiettivo prioritario, la relazione educativa, ovvero un'azione formativa a più ampio raggio tesa costantemente a promuovere la crescita dello studente sotto il profilo personale prima ancora che professionale. Ad avviso degli intervistati, infatti, l'acquisizione dei saperi disciplinari, pur restando, naturalmente, una prerogativa imprescindibile dell'insegnamento scolastico e universitario, non è di per sé sufficiente a rendere queste due istituzioni all'altezza del compito arduo che ancora la società continua a riconoscere loro: quello cioè di formare dei cittadini migliori, non solo qualificati nelle loro rispettive professioni, ma in grado di rappresentare i valori della giustizia, dell'uguaglianza e della solidarietà, rispettosi quindi dell'altro, delle regole di convivenza e dell'ambiente di vita in generale. Scuola e università sono così chiamate ad operare in questa direzione: formare persone capaci di aspirare ad una società più sana e più vivibile, desiderose di vivere in un mondo migliore e di offrire il proprio contributo in tal senso.

Restituire centralità alla relazione educativa vuol dire allora riscoprire, chiarire e rimettere al centro la reale posta in gioco della relazione insegnante-studenti: *il desiderio, di questi ultimi, di una piena realizzazione personale nella speranza di un mondo migliore*. In questa prospettiva, *educare* significa accompagnare gli studenti lungo questo faticoso percorso, innanzitutto alla conquista di se stessi, operando in direzione della loro autoconsapevolezza, della loro autonomia, del loro senso di responsabilità e della loro libertà e capacità progettuale; mai ostacolando la loro creatività e la loro ispirazione personale ma, al

contrario, riconoscendo e incentivando le loro manifestazioni attitudinali e la loro voglia di mettersi in gioco.

Se e in che misura l'educare, così inteso, possa essere tradotto in un *diritto alla felicità* dello studente che la scuola e l'università sono chiamate a perseguire è un tema interessante, che in questa sede però lasciamo cadere, anche perché il termine "felicità" è poco utilizzato dagli studenti intervistati.

Due osservazioni aggiuntive, invece, meritano spazio.

La prima riguarda il fatto che la restituzione di centralità alla relazione educativa non emerge come alternativa all'acquisizione dei saperi disciplinari, che resta imprescindibile, ma come funzionale ad essa: ciò significa che la perdita di centralità non riduce l'importanza di apprendere i saperi disciplinari ma, ben diversamente, apre la possibilità di un loro più consapevole apprendimento. La relazione educativa, in altri termini, nel senso spiegato, iscrive l'acquisizione dei saperi disciplinari, e dunque nel caso specifico della storia e della letteratura, all'interno di un orizzonte di senso più vasto in grado di rendere più vivo e significativo il loro apprendimento. In tal senso, essa sostiene e rafforza l'acquisizione dei saperi disciplinari.

La seconda riguarda la preoccupazione dell'inserimento lavorativo. Essa, e quindi l'esigenza di ricevere una formazione professionale più adeguata possibile, non è certo estranea agli intervistati, in particolar modo a coloro che sono più prossimi all'ingresso nel mondo del lavoro. Occorre dire, però, che il più delle volte, spingendo appena più a fondo l'indagine, tale preoccupazione si defila, lasciando il campo a considerazioni e priorità di natura diversa, che restituiscono alla scuola e all'università un ruolo e delle finalità ben superiori alla sola preparazione professionale. Se, da un lato, colpisce non poco l'asprezza dell'accusa rivolta ad entrambe le istituzioni, e in particolare all'università, di essere scollate dal mondo del lavoro, e quindi di non fornire, sotto questo profilo, una preparazione pratica idonea, dall'altro il progressivo defilarsi di questa accusa nel corso delle interviste suggerisce qui una chiave di lettura anche più critica: *la pretesa di una scuola e di un'università sempre più legate al mondo del lavoro, e quindi sempre più efficaci nel favorire l'inserimento e persino il successo sociale ed economico, si acuisce con il progressivo arretramento della loro funzione educativa, mostrando così di essere una sua diretta conseguenza*. In altri termini, l'attuale incapacità o difficoltà delle due istituzioni a far fronte alla loro vocazione educativa spinge verso una percezione del senso complessivo delle due istituzioni sempre più arroccata intorno alla preparazione professionale. L'aspetto paradossale, però, che giustifica la protesta degli studenti, è che ciò

non determina affatto un'istruzione professionale realmente più adeguata e utile sotto il profilo pratico, fallendo così l'obiettivo dell'avvicinamento della scuola e dell'università al mondo del lavoro: entrambe, insomma, non solo non educano, ma finiscono anche col non istruire in modo socialmente più efficace.

Accrescere il livello di significatività nell'insegnamento della storia e della letteratura significa, allora, inscrivere all'interno di una relazione educativa più ampia e più profonda capace di gettare luce sul senso autentico di entrambe le discipline.

Ma in che modo? Come è possibile cioè mettere in atto questa iscrizione in modo che risulti efficace in tal senso?

Anche in questo caso, ad una *pars destruens* fitta di indicazioni è seguita una *pars construens* meno densa da un punto di vista analitico. Certo, si trattava di una richiesta non poco impegnativa per gli studenti ma, ancora una volta, come già accaduto in precedenza dinanzi alla domanda che chiedeva loro in che modo la scuola e l'università potessero rendere più efficace l'insegnamento della storia e della letteratura, a prescindere dalla complessità della richiesta è emersa in modo evidente una certa vaghezza nelle risposte, una sostanziale carenza di idee e una non trascurabile difficoltà ad organizzarle all'interno di un discorso più articolato e costruttivo: da un lato, infatti, alcuni studenti hanno rinunciato quasi subito a proporre idee, demandando ai ricercatori e agli insegnanti il delicato compito di elaborare strategie e percorsi in tal senso; dall'altro, coloro che lo hanno fatto, hanno avanzato proposte disorganiche, frammentarie, senz'altro valide ma deboli, come ad esempio, nel caso della letteratura, suggerendo di partire dalla lettura diretta delle opere, magari privilegiando quelle a noi cronologicamente più vicine, oppure, nel caso della storia, invitando ad utilizzare con meno parsimonia i supporti multimediali.

Si è così deciso di riproporre questa "sottodomanda", che chiedeva "in che modo" fosse possibile inscrivere l'insegnamento della storia e della letteratura all'interno di una relazione educativa più ampia e più profonda, in una nuova veste, più esattamente nella seguente formulazione: "in che modo l'insegnamento della storia e della letteratura può aprirsi alla vita degli studenti?".

Così riformulata, in effetti, la domanda ha consentito risposte più ampie e articolate, e quindi un certo numero di codificazioni significative a loro volta raggruppate in diverse sottocategorie. Queste sottocategorie, che si sviluppano dunque intorno alla *Centralità della relazione educativa*, assumono il valore prezioso di indicazioni didattiche generali a partire da cui

e/o verso cui aprire l'insegnamento della storia e della letteratura al fine di riposizionarlo all'interno di una relazione educativa in grado di accrescerne la significatività:

- *motivazione intrinseca*: si tratta di una sottocategoria che raccoglie tutte quelle frasi o brevi espressioni richiamanti la necessità di un'azione didattica tesa a promuovere negli studenti motivazioni intrinseche, che faccia leva cioè non su obiettivi imposti dall'esterno, dalla famiglia, dalla scuola o dalla società, ma sviluppati interiormente; un'azione didattica, quindi, più fiduciosa nella voglia di imparare e di crescere degli studenti, che innanzitutto riconosca loro più ampi margini di spontaneità e di libertà nel trattamento delle due discipline e che poi, a partire da essi e dai loro interrogativi, elabori strategie e interventi di problematizzazione e di consolidamento;
- *costruzione progressiva e situata delle conoscenze*: si tratta di una sottocategoria che raccoglie tutte quelle frasi o brevi espressioni richiamanti la necessità di un'azione didattica mai astratta, mai puramente teorica, anche e soprattutto al cospetto di argomenti di estrema complessità; un'azione didattica fondata sul presupposto che ogni conoscenza può essere realmente appresa solo in situazione, ovvero nella relazione e nell'interazione, con l'insegnante e con gli altri studenti, e soprattutto a partire dalla concretezza del vissuto di ciascuno di essi, dialogando e guadagnando insieme, in modo progressivo, il significato delle conoscenze;
- *cooperazione*: si tratta di una sottocategoria che raccoglie tutte quelle frasi o brevi espressioni richiamanti la necessità di un'azione didattica autenticamente cooperativa, che ponga al centro la condivisione e la collaborazione in luogo dell'individualizzazione e della competizione; un'azione didattica che muova, quindi, dal riconoscimento della cooperazione come condizione ideale, da un lato, per l'apprendimento del dialogo, del confronto, della negoziazione e, attraverso di essi, del rispetto dell'altro e delle differenze individuali, e dall'altro per una più personale manifestazione del proprio sé e delle proprie attitudini e capacità;
- *centralità della persona*: si tratta di una sottocategoria che raccoglie tutte quelle frasi o brevi espressioni richiamanti la necessità di un'azione didattica attenta allo studente come persona, capace cioè di considerarlo nella sua globalità; un'azione didattica, quindi, che non separi in modo innaturale il piano cognitivo focalizzandosi esclusivamente sull'acquisizione dei saperi in sé, ma che lo ricomprenda, accanto ad altri, quali quello affettivo, emotivo, etico, spirituale, in un tutto inscindibile e profondamente connesso, dal quale non può prescindere se la posta in gioco è di *accompagnare gli studenti nel desiderio di una piena realizzazione di sé*.

In sintesi, dunque, stando a quanto emerso dall'analisi delle risposte alla seconda domanda, accrescere il livello di significatività nell'insegnamento della storia e della letteratura significa promuovere una metacomunicazione sul senso delle due discipline e inscrivere l'insegnamento all'interno di una relazione educativa più profonda, e ciò attraverso un'azione didattica a più ampio raggio: cooperativa, situata, che muova dal sé degli studenti e ad essi fiduciosamente guardi nella loro pienezza di persone.

Di seguito uno schema riepilogativo di quanto emerso dall'analisi delle risposte alla seconda domanda (FIG. 7).

FIGURA 7

Metacomunicazione e relazione educativa



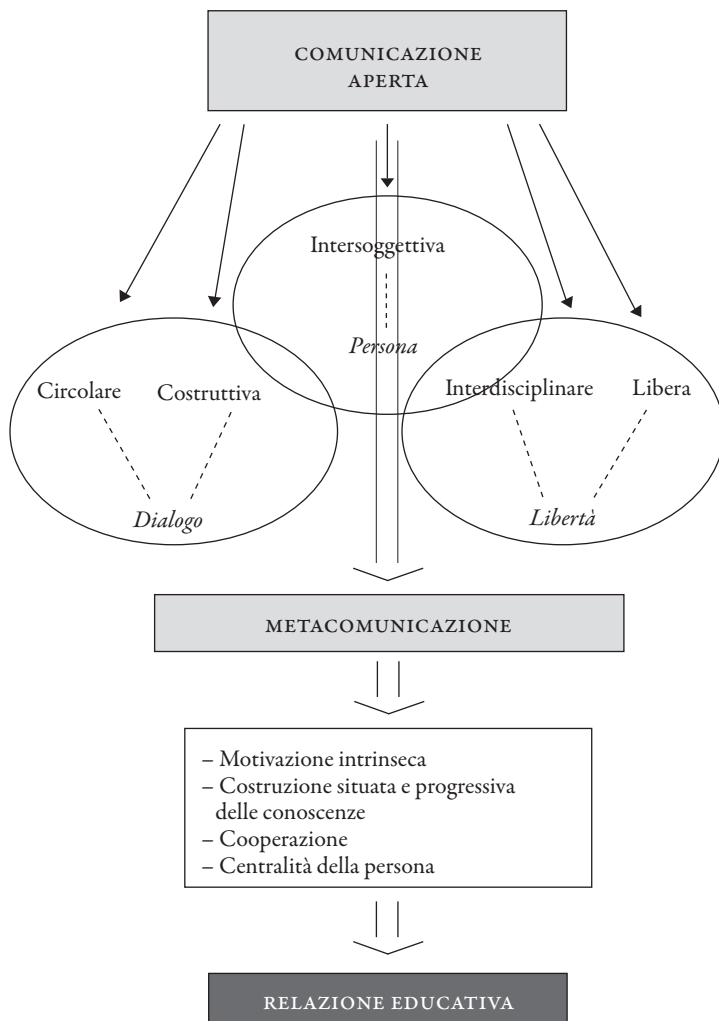
Riepilogando, dunque, dall'analisi delle risposte a questa seconda versione dell'intervista – che, ricordiamo, scindeva in due la seconda parte dell'ultima domanda della prima intervista, la quale invitava i partecipanti ad esprimersi su come la scuola e l'università potessero, a loro avviso, insegnare la storia e la letteratura in modo migliore – emergono tre fattori fondamentali, organizzati in categorie, agendo sui quali è possibile provare a rendere

più efficace l'insegnamento della storia e della letteratura: *Comunicazione aperta*, *Metacomunicazione sul senso dei saperi* e *Centralità della relazione educativa*. Questi tre fattori, a loro volta, già di per sé interrelati, evidenziano delle proprietà che accentuano tale interrelazione suggerendo significative linee di condotta didattiche.

Possiamo rappresentare il tutto nel seguente schema (FIG. 8).

FIGURA 8

Fattori funzionali ad un insegnamento più efficace della storia e della letteratura



Significatività formativa e partecipazione democratica. Gli esiti dell'indagine

3.1

Aspetti del processo di individuazione della *core category* e quadro riepilogativo

Il percorso sin qui compiuto ci ha condotto al momento conclusivo della nostra indagine, tipico peraltro di ogni ricerca GT: l'individuazione e lo sviluppo della *core category*. È bene ricordare (cfr. PAR. 2.8) che è proprio lo sviluppo di questa categoria centrale, articolata nelle sue proprietà, relazioni e possibili variazioni, a costituire la teoria che cercavamo.

Le tre successive raccolte dati – provando qui a riepilogare in poche righe – hanno consentito l'accumulo di una considerevole quantità di informazioni e indicazioni. La simultanea analisi delle risposte ottenute è avvenuta secondo tre livelli di codifica: aperta, focalizzata e teorica, i quali, come già puntualizzato, in aderenza allo spirito della GT non sono stati intesi come tre fasi cronologicamente consequenziali, ma come tre diversi livelli concettuali, tendenti a sovrapporsi, a sconfinare l'uno nell'altro, sicché, ad esempio, l'atteggiamento tipicamente fenomenologico di apertura ai dati che contrassegna in modo specifico la codifica aperta non raramente ha abbandonato il piano descrittivo per volgersi ad una prima concettualizzazione dei dati; così come, viceversa, frequenti sono stati i casi in cui il lavoro di sintesi tipico della codifica focalizzata, tendente a costituire le prime categorie e ad approfondirne le proprietà, è stato interrotto dall'esigenza di ritornare ad ascoltare i dati e a rianalizzarli; la codifica focalizzata poi, se da un lato ha sconfinato in quella aperta, dall'altro lo ha fatto anche in direzione della codifica teorica, avviando più volte il lavoro di collegamento fra le categorie, tematizzando quindi le relazioni intercorrenti tra di esse e con le rispettive sottocategorie, per poi abbandonare il piano della concettualizzazione per tornare a mettere a punto alcuni concetti cercando “conforto” nel riascolto dei dati. Un movimento

“a spirale”, come detto in precedenza, o se vogliamo “a fisarmonica”, certo non lineare, rettilineo.

L'individuazione della *core category*, invece, è avvenuta su di un piano di pura astrazione concettuale, lasciando ampio spazio alla sensibilità teoretica e all'intuizione: si è cercato cioè di trovare il concetto chiave unificatore e organizzatore dell'insieme delle categorie procedendo induttivamente nel lavoro di gerarchizzazione delle stesse. La scrittura di memo narrativi, cui si è fatto frequentemente ricorso nella fase di tematizzazione dei concetti e di messa a punto delle loro relazioni, unitamente alla natura induttiva del processo di gerarchizzazione delle categorie, a loro volta ottenute a partire dai dati, hanno mostrato concretamente come la costruzione della teoria sia venuta profilandosi *discorsivamente e induttivamente*.

Il processo induttivo di gerarchizzazione delle categorie si è snodato lungo due assi di riferimento: il primo ruotante intorno ai fattori che intervengono nelle rappresentazioni della storia e della letteratura indotte dall'insegnamento scolastico e universitario (cfr. FIG. 5); il secondo intorno a quelli funzionali ad un insegnamento più efficace delle due discipline (cfr. FIG. 8). Entrambi gli assi sono stati poi considerati in costante riferimento a quanto emerso dall'approfondimento delle rappresentazioni personali della storia e della letteratura (cfr. FIG. 3), a partire dalla notevole positività delle indicazioni da esse rivenienti e nell'ottica di un dialogo proficuo e auspicabile tra le due istituzioni formative e l'extra-scuola.

Prima di soffermarci in modo più puntuale su questa fase della codifica teorica, è forse utile fornire un quadro riepilogativo delle principali categorie emerse, semplicemente elencandole in ordine alfabetico e senza esplicitarne i collegamenti (TAB. 1), suddividendole poi in base agli assi di riferimento di cui si è detto (TABB. 2, 3, 4).

TABELLA 1

Elenco delle principali categorie emerse dal processo di codifica

Attinenza con la propria vita

Carica di vitalità

Centralità della memoria

Centralità della persona

Coappartenenza

Coinvolgimento

Comunicazione aperta

Circolare

Costruttiva

Interdisciplinare

Intersoggettiva

Libera

Comunicazione inibita

Aproblematizzativa

Individualizzata

Unidirezionale

Condivisione

Consapevolezza di sé

Cooperazione

Costruzione situata e progressiva delle conoscenze

Curiosità

Libertà

Logica di controllo

Metacomunicazione

Motivazioni estrinseche

Motivazione intrinseca

Partecipazione

Partecipazione democratica critica e consapevole

Passione

Predisposizione alla riflessione, al ragionamento, alla problematizzazione

Relazione educativa

Significatività debole o assente

Spontaneità

Tonalità emotiva

Trattamento dei saperi disciplinari

TABELLA 2

Fattori che intervengono nella maturazione di una rappresentazione personale della storia e della letteratura

Attinenza con la propria vita

Carica di vitalità

Coappartenenza

Coinvolgimento

Condivisione

Consapevolezza di sé

Curiosità
 Libertà
 Partecipazione
 Partecipazione democratica critica e consapevole
 Passione
 Predisposizione alla riflessione, al ragionamento, alla problematizzazione
 Spontaneità
 Tonalità emotiva

TABELLA 3

Fattori che intervengono nella maturazione di una rappresentazione della storia e della letteratura a scuola e all'università

Centralità della memoria
 Comunicazione inibita
 Aproblematicizzativa
 Individualizzata
 Unidirezionale
 Logica di controllo
 Motivazioni estrinseche
 Significatività debole o assente
 Trattamento dei saperi disciplinari

TABELLA 4

Fattori funzionali ad un insegnamento più efficace della storia e della letteratura

Centralità della persona
 Comunicazione aperta
 Circolare
 Costruttiva
 Interdisciplinare
 Intersoggettiva
 Libera
 Cooperazione
 Costruzione situata e progressiva delle conoscenze
 Metacomunicazione
 Motivazione intrinseca
 Relazione educativa

3.2

La significatività come *core category*

La domanda di ricerca in cui è stata tradotta l'area di indagine ha guidato non solo le fasi di preparazione e realizzazione delle interviste, ma anche, naturalmente, quelle di codifica e analisi, e in modo particolare quest'ultima parte della codifica teorica. Da essa, infatti, si è ripartiti per avviare quel processo di ulteriore messa a punto e di gerarchizzazione delle categorie che ha condotto all'individuazione della *core category*.

Quali fattori e quali processi, nella relazione insegnante-studenti, influiscono nella maturazione di una rappresentazione della storia e della letteratura?

Innanzitutto occorre dire, condensando quanto emerso dall'analisi condotta e descritta nei precedenti paragrafi, che tale rappresentazione, maturata a scuola e poi all'università, appare complessivamente negativa. Gli studenti intervistati, infatti, se da un lato attribuiscono non poca importanza e centralità sotto il profilo formativo alla storia e alla letteratura, rivelando in aggiunta un rapporto personale, ovvero extrauniversitario, con i due saperi di notevole intensità e positività, dall'altro ritengono insoddisfacente e poco efficace il loro insegnamento scolastico e universitario, in quanto a loro avviso favorirebbe una visione ridotta delle potenzialità formative delle due discipline e di conseguenza un rapporto sostanzialmente utilitaristico con esse. A scuola, ma anche all'università, infatti, i due saperi vengono presentati generalmente come chiusi, come delle realtà evidenti, già decise sotto tutti gli aspetti, persino dogmatiche nell'esposizione dei contenuti, preda di un'impostazione contenutistica che ne riduce radicalmente il senso, in cui l'aggancio con l'attualità è debole e del tutto episodico e la problematizzazione minima e disorganizzata. Tutto ciò finisce per indebolire il legame dei due saperi con la realtà, confinandoli così all'interno delle mura scolastiche e limitando drasticamente le loro possibilità di contatto con la "vita vera" degli studenti, così ricercate poi – e trovate – nel loro rapporto personale con la storia e la letteratura. Unica alternativa possibile per gli studenti, di conseguenza, è quella di intrattenere con entrambi, *bon gré mal gré*, un rapporto di tipo strategico e utilitaristico: "così... per rispondere alle attese dei grandi, della famiglia, della scuola, della società...".

Se, per un verso, una tale rappresentazione resta valida anche in relazione ad altre discipline, per l'altro occorre aggiungere che la percezione di gravità manifestata dagli studenti si acuisce nettamente proprio nel caso della storia e della letteratura, in quanto i criteri che contraddistinguono l'approccio scolastico e universitario ai saperi in generale stridono in modo

lampante con la natura più profonda di queste due discipline: il carattere impositivo, ad esempio, che mal si concilia con la richiesta di coinvolgimento intimo avanzata da una qualsiasi opera letteraria; oppure l'utilità, che certo non può trovare facile riscontro in saperi privi di una dimensione pratica, per lo meno immediata; per non dire, ancora, della quantificabilità, che non può non confliggere apertamente con la soggettività irriducibile che connota inevitabilmente l'approccio di ciascuno studente a questi due saperi in particolare.

Ma – tornando alla domanda di ricerca – quali sono, dunque, i fattori e i processi che influiscono nella maturazione di una tale rappresentazione?

Alla base di essa – intraprendendo qui quel processo induttivo di gerarchizzazione delle categorie volto, come già detto, ad individuare la *core category* – vi è un concetto, molto ampio e generale, che abbiamo etichettato come *Logica di controllo*.

Si tratta, in altri termini, di un'esigenza di controllabilità insita nell'impostazione di fondo delle due istituzioni, che si esprime non solo a livello organizzativo, come è ovvio, ma anche attraverso alcune caratteristiche della loro azione formativa, in grado di permeare e persino determinare la natura stessa del lavoro richiesto agli studenti: questo, infatti, si rivela ampiamente imposto, costantemente sottoposto a verifica, chiuso, volutamente frammentario, standardizzato, individualizzato ma non personalizzato, poco o nulla interattivo e, soprattutto, tale da potersi quantificare.

Tale esigenza di controllabilità, mediante queste caratteristiche, giunge così a piegare a sé tutti gli aspetti salienti della relazione insegnante-studente, dal controllo della comunicazione al modo di porre i contenuti, e quindi al trattamento dei saperi disciplinari, dall'organizzazione dell'aula ai metodi di valutazione. In particolar modo, essa si fa stringente rispetto alla comunicazione e al trattamento dei saperi: nel primo caso inibendo la comunicazione, privilegiando cioè in modo netto l'unidirezionalità, dall'insegnante allo studente, e quindi ostacolando il confronto tra pari e la cooperazione, e così individualizzando lo scambio comunicativo e minimizzando la problematizzazione; nel secondo caso abbracciando un'impostazione di tipo contenutistico non in grado di motivare intrinsecamente gli studenti, centrata fortemente sulla memorizzazione dei contenuti e, anzi, tendente a scambiare quest'ultima con l'apprendimento stesso.

Rispetto a quest'ultimo punto, ovvero al trattamento dei saperi disciplinari, la categoria *Significatività debole o assente*, in cui erano state raccolte tutte quelle frasi o brevi espressioni che evidenziavano il distacco tra il modo in cui la storia e la letteratura venivano insegnate e quindi percepite

e la “vita vera” degli studenti, emerge non semplicemente come conseguenza, ma come concetto in grado di unificare non solo le principali categorie sussunte in questa macro-categoria, ma, in qualche modo, anche quelle orbitanti intorno a ciò che abbiamo denominato *Comunicazione inibita* e *Logica di controllo*. Sia pure in assenza, infatti, ovvero mancando, la significatività, intesa, come già chiarito, nel senso forte di *aderenza alla vita dell'allievo*, si configura qui come quel concetto chiave capace di spiegare l'agire di un soggetto (lo studente) all'interno del suo contesto di riferimento (la scuola e l'università) in relazione ad un certo tema (la rappresentazione della storia e della letteratura). Se, da un lato, infatti, la logica di controllo, inibendo la comunicazione e inducendo un certo tipo di trattamento dei saperi disciplinari in generale, restringe il campo di significatività della storia e della letteratura, ne riduce cioè drasticamente l'orizzonte di senso, dall'altro è proprio questa riduzione a guidare, sotto il profilo psicologico e comportamentale, l'agire dello studente rispetto al tema in questione, influenzandone in modo rilevante la rappresentazione (profilo psicologico) e il tipo di rapporto (profilo comportamentale).

Le seguenti rappresentazioni grafiche ci aiutano a comprendere meglio questo passaggio (FIGG. 9 e 10).

FIGURA 9

Significatività debole o assente come concetto chiave tra i fattori che intervengono nella maturazione di una rappresentazione della storia e della letteratura a scuola e all'università (1)

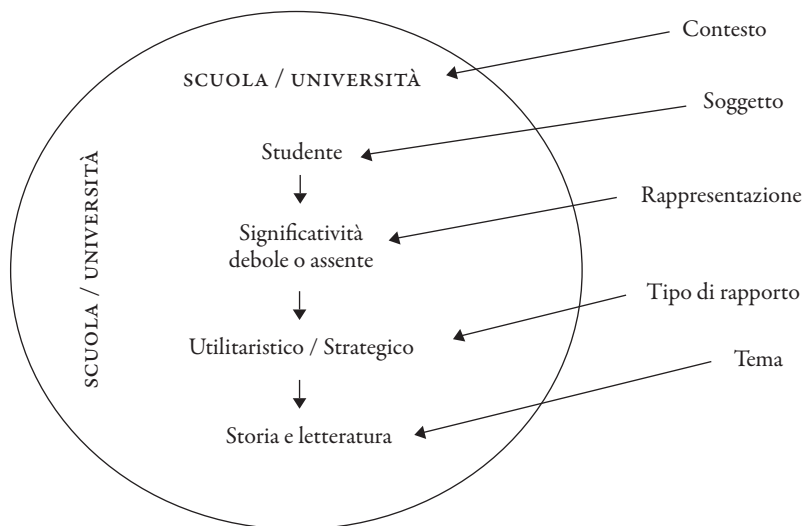
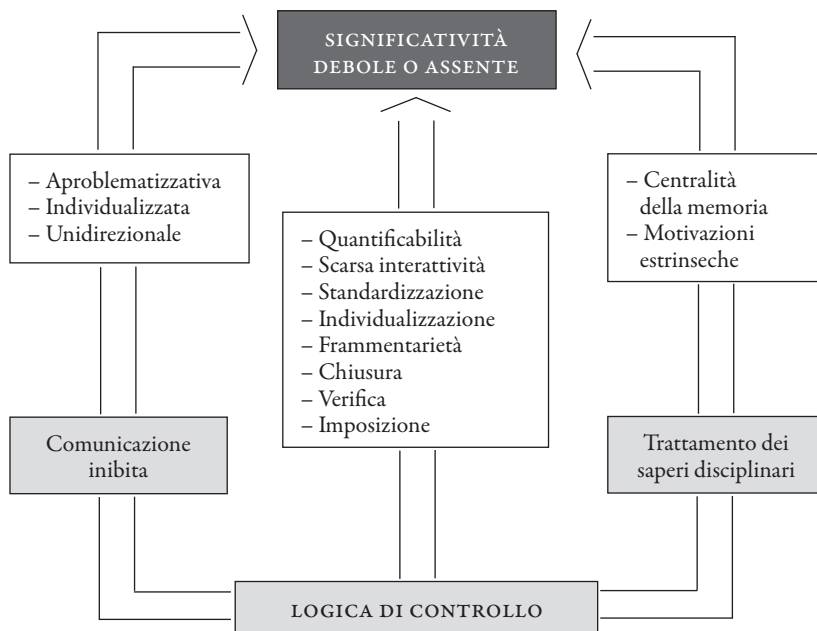


FIGURA 10

Significatività debole o assente come concetto chiave tra i fattori che intervengono nella maturazione di una rappresentazione della storia e della letteratura a scuola e all'università (2)



Se la significatività mostra di essere un concetto chiave *in absentia*, a maggior ragione dovrebbe esserlo *in praesentia*. In effetti, l'indagine condotta, nel momento in cui si è concentrata sul come, ad avviso degli intervistati, scuola e università avrebbero potuto rendere più efficace l'insegnamento della storia e della letteratura, ha evidenziato, con più forza, ancora questo concetto come quello capace di attraversare le principali categorie emerse e di integrarle.

Per gli studenti interpellati, infatti, rendere più efficace l'insegnamento della storia e della letteratura significa, come già detto, promuovere una metacomunicazione sul senso delle due discipline e provare ad inscrivere la all'interno di una relazione educativa più profonda. Metacomunicare, però, vuol dire innanzitutto fruire di un contesto di comunicazione ben diverso da quello generalmente sperimentato a scuola e all'università, in cui cioè l'azione comunicativa si configuri come circolare e non unidirezionale, costruttiva e non meramente ricettiva, interdisciplinare e non ri-

gidamente confinata, intersoggettiva e non individualizzata, libera e non costantemente sorvegliata e verificata: una comunicazione aperta in tutte le possibili direzioni, come l'abbiamo definita, e quindi più ricca, più viva, più disposta ad accogliere la diversità dei punti di vista, a lasciare spazio alla creatività e all'ispirazione personale, alla voglia di mettersi in gioco innegabile in ciascuno studente. Una comunicazione, dunque, che già di per sé, mostrandosi come possibilità di condivisione autentica, scopra per gli studenti margini di significatività incomparabilmente più ampi.

Metacomunicare sul senso della storia e della letteratura, nell'alveo di un contesto di comunicazione siffatto, non può allora non voler dire provare ad avvicinare i due saperi alla realtà quotidiana degli studenti, alla loro vita presente e futura; provare cioè a sintonizzarne l'insegnamento con la fragilità del loro sentire, con le loro preoccupazioni più intime e con le loro paure più inconfessabili, ma anche con il loro entusiasmo, con i loro desideri, con la loro *voglia di vita*. Renderli significativi in tal senso: questo e non altro significa inscrivere l'insegnamento della storia e della letteratura all'interno di una relazione educativa più profonda.

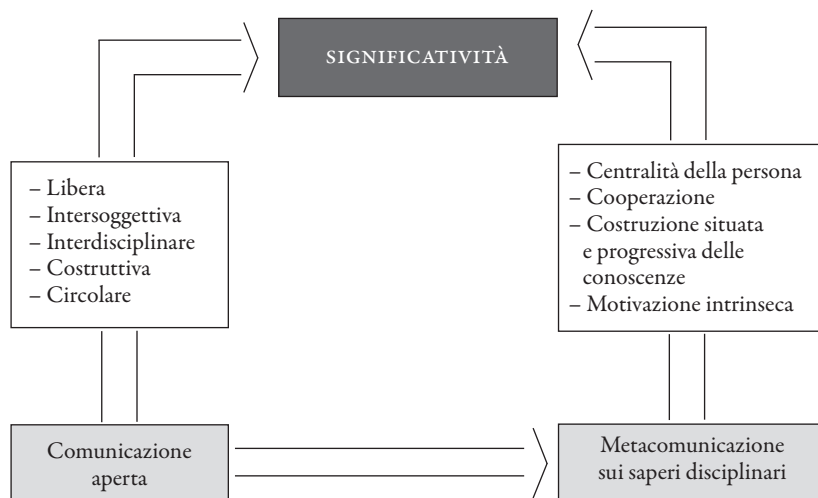
Le linee didattiche suggerite, tra le righe, dagli studenti non a caso vanno tutte in direzione di una intensificazione di significatività: *motivare intrinsecamente*, innanzitutto, vuol dire promuovere un'azione didattica in grado di guidare "in punta di piedi" il progressivo e spontaneo riconoscimento del significato e del valore dei vari contenuti da apprendere, che quindi faccia leva su di esso per conseguire un apprendimento più autentico e non sull'imposizione di significati già definiti e accreditati socialmente; *costruire progressivamente e in situazione le conoscenze* significa puntare su una comunicazione didattica dialogica e coinvolgente capace di guadagnare il senso delle conoscenze, dei valori, delle abilità e delle emozioni a partire "dal basso", restando cioè sempre aderente alla concretezza della situazione ambientale, relazionale e personale degli studenti; *favorire la cooperazione* vuol dire progettare e attuare situazioni di apprendimento fondate sul presupposto che solo nella condivisione i significati acquisiti dagli studenti possono ulteriormente temprarsi, ovvero trovare conferma e rinvigorirsi, oppure essere rimessi in discussione e modificarsi: è nella relazione con gli altri, infatti, che essi trovano la loro dimensione più autentica, perché la vita stessa, in generale, sia da un punto di vista sociale che individuale, non è mai un percorso solitario, ma sempre condiviso, in continua ricerca di conferme presso gli altri; *rimettere al centro la persona*, infine, non può che significare mantenere l'azione didattica in riferimento costante ad un orizzonte di senso più ampio,

perché se la richiesta degli studenti – stando all’analisi condotta – è quella di essere percepiti e considerati non solo sul piano cognitivo ma nella loro complessità di persone, allora tutti i significati guadagnati in aula, soggettivamente, progressivamente e cooperativamente, non potranno trovare compimento se non in riferimento a tale complessità, e dunque se non ricompresi all’interno di un orizzonte di senso più ampio. La significatività assume qui il suo senso più elevato, quello che possiamo definire *aderenza alla vita dello studente*, perché forse non vi è termine migliore per definire tale complessità che il termine *vita*.

I fattori che abbiamo designato come funzionali ad un insegnamento più efficace della storia e della letteratura vengono così ad essere ridisegnati intorno alla *Significatività*, che si mostra dunque come quel concetto forte in grado di attraversarli, di integrarli, proprio perché intensamente ramificato in essi (FIG. 11).

FIGURA 11

Significatività come concetto chiave tra i fattori funzionali ad un insegnamento più efficace della storia e della letteratura



Un insegnamento della storia e della letteratura teso ad intensificare, nel senso spiegato, la significatività della sua azione e dei suoi contenuti favorisce negli studenti la maturazione di una rappresentazione dei due saperi molto più prossima a quella rappresentazione personale, dai tratti po-

sitivi e intensi, configuratasi nella prima parte della nostra indagine, a seguito dell'analisi delle risposte alla seconda domanda della prima versione dell'intervista (FIG. 3). Un raffronto con quanto emerso in quella fase del processo di analisi ci consente di rafforzare i tratti della teoria emergente e persino di estenderne i confini.

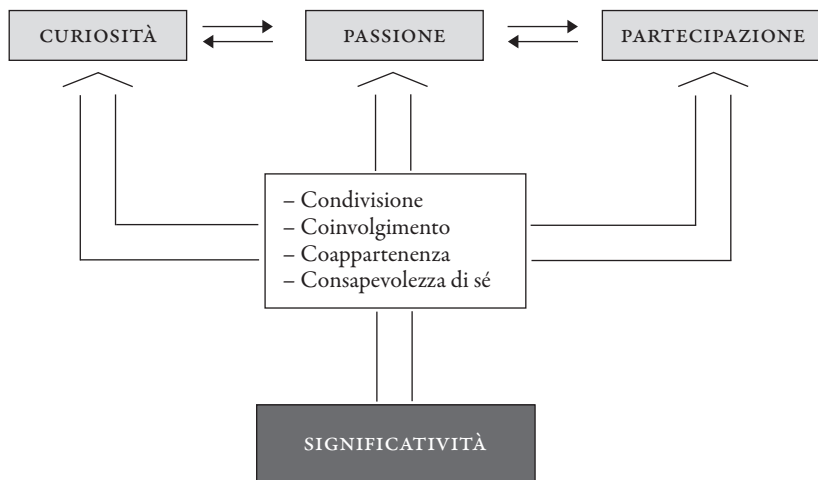
In quell'occasione, in risposta alla domanda "Quali sensazioni provi prima, durante e dopo l'approfondimento di un argomento di storia o la lettura di un romanzo o di un libro di poesie?", gli studenti intervistati avevano evidenziato innanzitutto i motivi che, generalmente, li spingevano ad aprire un libro di letteratura o ad interessarsi ad un argomento di storia, poi le sensazioni perduranti nel corso di quelle esperienze e infine gli effetti da esse generati. Tralasciando per il momento gli effetti e considerando insieme i motivi e le sensazioni perduranti, il concetto centrale che emergeva tra di essi era quello di *tonalità emotiva*, ovvero uno stato d'animo spontaneo che gli studenti avvertono all'origine del loro rapporto personale con la storia e con la letteratura in grado di indurre *curiosità*, *passione*, *partecipazione* e, soprattutto, di far avvertire come *attinente con la propria vita* l'esperienza di lettura o di approfondimento. Quest'ultimo concetto in particolare, però, assumeva nel contesto analitico notevole rilevanza, sia per intensità sia per frequenza; e infatti, a ben guardare, esso percorre trasversalmente tanto la curiosità quanto la passione e la partecipazione, ponendosi a fondamento di esse e connotando così in modo sostanziale e non più accidentale, per dirla in termini aristotelici, la stessa tonalità emotiva di fondo. L'essere attinente con la propria vita, e quindi l'essere significativo per essa, viene così a configurarsi come il tratto fondamentale di quella tonalità emotiva che gli studenti avvertono all'origine del loro rapporto personale con la storia e con la letteratura. E ciò ci consente, ancora una volta, di ridisegnare intorno alla *Significatività* le principali categorie emerse da quella fase del processo di analisi (FIG. 12).

Un insegnamento della storia e della letteratura teso, dunque, a rafforzarsi sotto il profilo della significatività introduce nuovi fattori in grado di influenzare la rappresentazione dei due saperi in termini di maggiore positività e intensità. Se, da un lato, resta da approfondire come l'insegnamento delle due discipline possa dar concretamente seguito alle linee didattiche generali suggerite dagli intervistati, intensificando così quella significatività che nel rapporto personale con i due saperi è avvertita spontaneamente dagli studenti, dall'altro è ragionevole pensare che gli effetti prodotti da questi tre nuovi fattori in particolare – curiosità, passione e partecipazione – possano generarsi anche a scuola e all'università, se si guadagna, appunto,

significatività formativa nell'insegnare. Ed è proprio la produzione di questi effetti che restituisce all'insegnamento della storia e della letteratura, e quindi alla scuola e all'università, quella centralità e imprescindibilità che gli studenti non esitano a riconoscere alle due istituzioni.

FIGURA 12

Significatività come tonalità emotiva di fondo del rapporto personale con la storia e con la letteratura



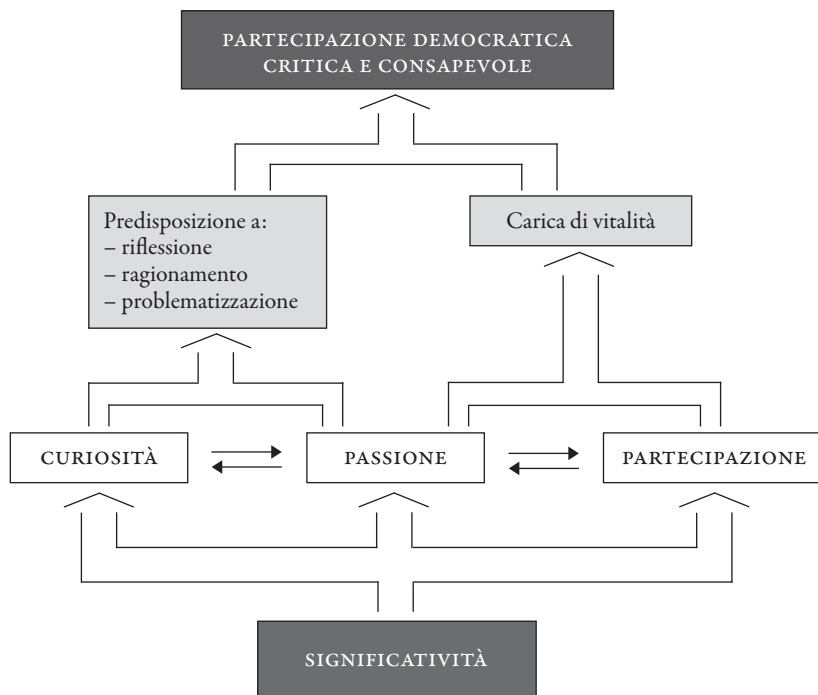
Il primo tra questi effetti è quello che abbiamo definito *predisposizione alla riflessione, al ragionamento, alla problematizzazione*: un insegnamento della storia e della letteratura che intensifichi il proprio livello di significatività, incuriosendo, appassionando e coinvolgendo gli studenti, genera in essi una propensione alla riflessione, al ragionamento, alla problematizzazione, ovvero a porsi e a porre degli interrogativi, ad andare sino in fondo alle questioni, a cercare di capirle meglio e in modo più profondo, da punti di vista nuovi e differenti, e poi predispone al confronto, alla discussione, al compromesso, se necessario, al dialogo autentico, affinando le capacità di ascolto e di argomentazione corretta e persuasiva; un effetto, questo, che peraltro si autoalimenta, creando un circolo virtuoso, nel senso che reclama, a sua volta, ulteriori approfondimenti rispetto ai due saperi.

Il secondo effetto, rilevato in particolare in riferimento alla storia, è quello che abbiamo definito con l'espressione *carica di vitalità*: un insegnamento della storia e della letteratura che intensifichi il proprio livello di significatività, incuriosendo, appassionando e coinvolgendo gli studenti, genera in essi una carica di vitalità, ovvero – come detto in precedenza – una spinta all'azione, una voglia di offrire il proprio contributo, di partecipare attivamente al flusso degli avvenimenti storici, di intervenire e di rendersi parte attiva della storia, di entrare operosamente nelle questioni più attuali senza più percepirsi come spettatori passivi destinati all'irrelevanza.

Entrambi gli effetti – come dicevamo –, se perseguiti e ottenuti, restituirebbero all'insegnamento delle due discipline, e quindi alla scuola e all'università, quella centralità e imprescindibilità che gli studenti vorrebbero riconoscere alle due istituzioni, non solo sotto il profilo della crescita personale di ciascuno studente, ma anche sul piano sociale e politico: formare persone non solo qualificate nelle loro rispettive professioni, ma anche in grado di rappresentare i valori della giustizia, dell'uguaglianza e della solidarietà, rispettose quindi dell'altro, delle regole di convivenza, dell'ambiente di vita, capaci insomma di aspirare ad una società più sana e più vivibile, desiderose di vivere in un mondo migliore e di offrire il proprio contributo in tal senso. È evidente come questo obiettivo di fondo che gli studenti futuri insegnanti riconoscono come vocazione fondamentale della scuola e dell'università abbia a che fare con *l'educazione al gusto e al senso della partecipazione alla vita di una società democratica* e come, a tal fine, i due effetti di cui si è detto, la predisposizione alla riflessione, al ragionamento, alla problematizzazione e la carica di vitalità, si configurino come fattori essenziali: infatti, se il secondo, ovvero il desiderio di lasciarsi coinvolgere, rappresenta la condizione preliminare per una partecipazione democratica vera e sentita, il primo, la disponibilità a capire meglio, a discernere e ad accogliere le prospettive differenti dalle proprie costituisce la possibilità auspicabilissima di farlo in modo critico e consapevole.

Si tratta di un esito fondamentale della presente indagine, che ci consente di legare, *mediante la significatività formativa*, l'insegnamento della storia e della letteratura alla partecipazione democratica, riaffermando, in tal modo, il ruolo imprescindibile che scuola e università sono chiamate a svolgere in difesa delle società democratiche (FIG. 13).

FIGURA 13

Significatività e partecipazione democratica

3.3

La teoria emergente

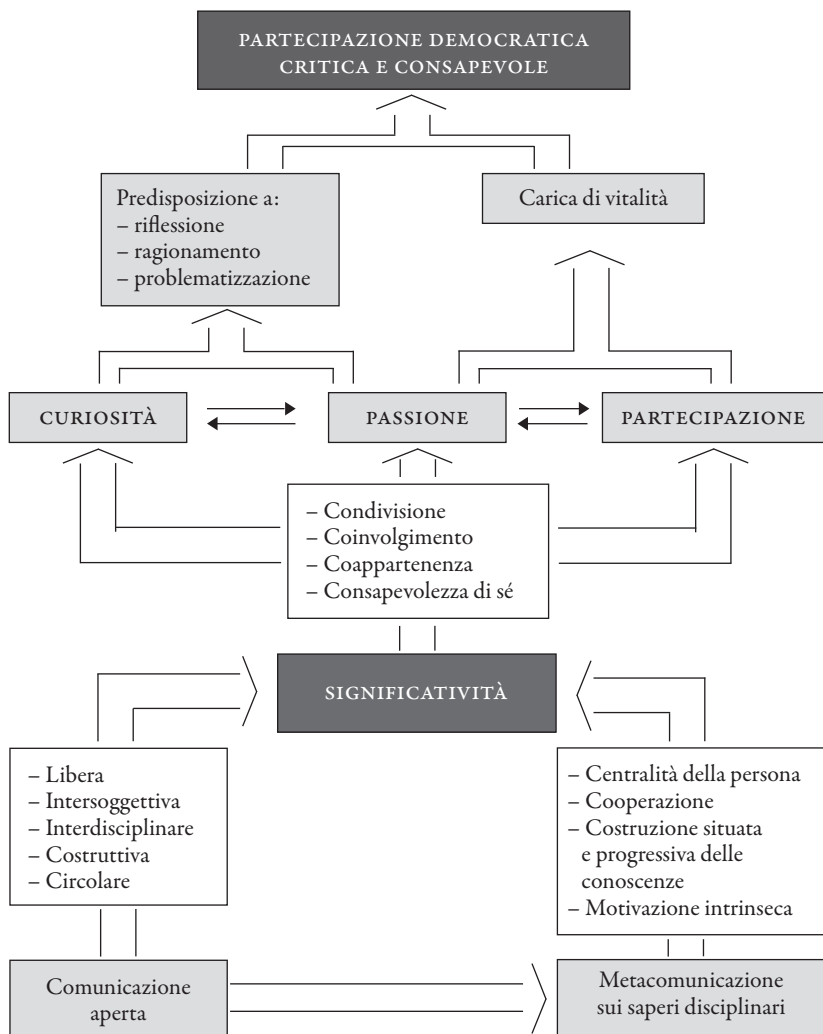
La *core category*, ovvero quella categoria fondamentale in grado di integrare e unificare le principali categorie emerse dal processo di analisi, e quindi capace di riassumere in sé quel concetto chiave che spiega, sotto il profilo psicologico e comportamentale, l'agire di un soggetto in un determinato contesto e in riferimento ad un certo tema, è stata individuata nella *Significatività*. La significatività è dunque quel concetto che integra e unisce i fattori che influiscono, nella relazione insegnante-studenti, nella maturazione di una rappresentazione della storia e della letteratura, guidando i processi che si instaurano fra di essi. La *Comunicazione aperta*, la *Metacomunicazione sui saperi disciplinari*, la *Curiosità*, la *Passione*, la *Partecipazione*, la *Predisposizione alla riflessione*, al *ragionamento*, alla *problematizzazione*, la *Carica di vitalità*, con tutte le loro proprietà o sottocategorie, in particola-

re quella *Centralità della persona* che riassorbe in sé l'esigenza di una *Relazione educativa* più profonda, trovano la loro integrazione, unificazione e spiegazione nel concetto di *Significatività*.

La seguente rappresentazione grafica mostra lo sviluppo della *core category* guadagnata induttivamente, che costituisce – come precisato in apertura di capitolo – la teoria che cercavamo (FIG. 14).

FIGURA 14

Rappresentazione grafica della teoria emergente



La delimitazione della teoria, ultimo passaggio da compiere, è in verità avvenuta quasi del tutto in corso d'opera, lasciando cadere in modo consapevole alcune indicazioni e direzioni di ricerca, magari rilevanti, che però sarebbero state poco gestibili all'interno di un quadro interpretativo unitario. In tal senso, l'intero processo di codifica, e quindi di individuazione della *core category*, ha confermato di essere di per sé un'operazione a carattere selettivo, in grado di delimitare e circoscrivere *in fieri* la teoria emergente. In quest'ultima fase, nel presentare graficamente la teoria emergente si è deciso, tuttavia, di escludere quelle categorie sottostanti alla *Significatività debole o assente*, rappresentate graficamente in FIG. 10, le quali, a cominciare ad esempio dalla *Logica di controllo*, sebbene, come si è visto, molto importanti nel confermare e irrobustire gli esiti dell'indagine, avrebbero richiesto ulteriori sviluppi non più in grado di essere ricompresi e, dunque, sufficientemente integrati e spiegati dal concetto di *Significatività*.

Un'ultima considerazione, infine, riguarda il livello di aderenza ai dati (*fit*), di rilevanza (*relevant*) e di applicabilità (*work*) della teoria emersa, ovvero le tre caratteristiche che, ad avviso dei due fondatori, dovrebbero sempre qualificare una teoria prodotta attraverso un approccio GT¹.

Parlando di "aderenza ai dati" (*fit*) intendiamo dire che le categorie, indicate dai dati, devono ad essi essere facilmente (e non forzatamente) applicabili. Con il verbo "funzionare" (*to work*) vogliamo intendere che la teoria deve essere significativamente rilevante per il comportamento studiato e in grado di spiegarlo (Glaser, Strauss, 1967; trad. it. 2009, p. 31).

Naturalmente, nella consapevolezza che in riferimento a queste tre caratteristiche la teoria emersa resti comunque da valutare e senz'altro da perfezionare, occorre tuttavia considerare che: rispetto alla prima caratteristica, l'*aderenza ai dati*, si è prestata particolare attenzione, lungo tutto il percorso dell'indagine, a che le categorie interpretative emerse fossero sempre conformi ai dati, che aderissero cioè in modo naturale ad essi, e mai costituissero l'esito di una loro forzatura; in ragione di ciò, più volte, in fase di

1. Della *modificabilità* (*modifiability*), caratteristica che Glaser (1978) aggiunse successivamente alle tre riportate, si è già detto nel PAR. 2.6. Essa, intesa come disponibilità della teoria ad essere periodicamente confermata da nuovi dati e nuovi casi, ed eventualmente ricalibrata in base ad essi, si confa in modo peculiare alla teoria emersa dalla presente indagine, la quale, come puntualizzato nell'*Introduzione*, sin da ora necessita di un ulteriore approfondimento delle categorie emerse e delle rispettive proprietà e di un'auspicabile differenziazione sul piano dei partecipanti e dei contesti (cfr. PAR. 2.9).

concettualizzazione, si è dovuto ritornare a cercare “conforto” nei dati; rispetto alla seconda, la *rilevanza*, e quindi al potere esplicativo della teoria in relazione all’area di indagine, si è preferito lasciar cadere nel corso del processo di codifica alcune direzioni di indagine che avrebbero orientato la concettualizzazione su aspetti interessanti ma marginali, microfenomeni, insomma, capaci tuttavia di deviare il corso dell’analisi col rischio di ridurre la densità concettuale della teoria; rispetto alla terza caratteristica poi, l’*applicabilità*, si è sempre avuto ben chiaro che una teoria *grounded* se, per un verso, è chiamata a produrre esiti significativamente rilevanti, per l’altro deve poter risultare utile a coloro che operano sul campo, e quindi si è badato non poco alla chiarezza e alla comprensibilità dei risultati nell’auspicio che essi possano essere tradotti in indirizzi operativi e pratiche didattiche concrete.

Bibliografia

- ABBAGNANO N. (1971), *Rappresentazione*, in Id., *Dizionario di filosofia*, UTET, Torino.
- ADDISON R. B. (1999), *A Grounded Hermeneutic Editing Approach*, in B. F. Crabtree, W. L. Miller (eds.), *Doing Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 145-61.
- ALTET M. (1991), *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage: rôle des processus médiateurs et situationnels*, Université de Nantes, Nantes.
- ID. (1994), *Comment interagissent enseignant et élèves en classe. Note de synthèse*, in "Revue Française de Pédagogie", 107, pp. 123-39.
- ID. (2000), *L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante?*, in "Recherche et Formation", 35, pp. 25-41.
- ID. (2003), *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, La Scuola, Brescia.
- ID. (2004), *L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action*, in "Éducation Permanente" (éd. par R. Wittorski, *L'analyse de pratiques*), 160, pp. 101-10.
- ID. (2006), *L'analyse de pratiques: retrospective et questions actuelles*, in "Recherche et Formation", 51, pp. 11-25.
- AUSUBEL D. P. (1968), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, edizione italiana a cura di D. Costamagna, Franco Angeli, Milano 1978.
- AUSUBEL D. P., ROBINSON F. G. (1969), *School Learning: An Introduction to Educational Psychology*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- BARA B. G. (1999), *Pragmatica cognitiva. I processi mentali della comunicazione*, Bollati Boringhieri, Torino.
- BARNAO C. (2017), *Autoetnografia e interazionismo simbolico: un modo di essere e di vedere il mondo*, in "Sociologia Italiana", 10, pp. 221-33.
- BAZELEY P. (2007), *Qualitative Data Analysis with Nvivo*, Sage, Los Angeles-London (II ed.).
- BAZELEY P., RICHARDS L. (2000), *The Nvivo Qualitative Project Book*, Sage, London.
- BETTINI M. (2017), *A che servono i Greci e i Romani?*, Einaudi, Torino.

- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, Paris.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (éds.) (2000), *Analyser les pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- IDD. (éds.) (2001), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- BLUMER H. (1937), *Social Psychology*, in E. P. Schmidt (ed.), *Man and Society*, Prentice-Hall Inc., New York.
- ID. (1954), *What is Wrong with Social Theory?*, in "American Sociological Review", 18, pp. 3-10.
- ID. (1969), *Symbolic Interactionism*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- BOWEN G. A. (2006), *Grounded Theory and Sensitizing Concepts*, in "International Journal of Qualitative Methods", 5, 3, article 2, in http://www.ualberta.ca/iqim/backissues/5_3/pdf/bowen.pdf.
- BRONFENBRENNER U. (2000), *Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain*, in M. Crahay, D. La Fontaine (éds.), *L'art et la science de l'enseignement*, Labor Education, Bruxelles, pp. 283-301.
- BRU M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, EUS, Toulouse.
- ID. (2002), *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer*, in "Revue Française de Pédagogie", 138, pp. 63-73.
- CAFAGNA V. (2015), *Verso il riconoscimento di un ruolo nuovo*, in Ph. Perrenoud, *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, edizione italiana a cura di V. Cafagna, Cafagna Editore, Barletta, pp. 15-26.
- ID. (2016), *E se sentissimo gli studenti? Riflessioni sui saperi scolastici*, in "Nuova Secondaria", 1, pp. 34-7.
- CALIDONI P. (2000), *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia.
- CARBONI P. (2001), *L'activité reflexive chez les facteurs de la distribution postale*, in "Éducation Permanente", 146, pp. 59-71.
- CARDINALE U., SINIGAGLIA A. (a cura di) (2016), *Processo al Liceo classico. Resoconto di un'azione teatrale*, il Mulino, Bologna.
- CHAIKLIN S., LAVE J. (1993), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CHARMAZ K. (1995), *Grounded Theory*, in J. Smith, R. Harré, I. Lagenhoveluk (éds.), *Rethinking Methods in Psychology*, Sage, London, pp. 27-49.
- ID. (2000), *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*, in N. Denzin, Y. Lincoln (éds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks (CA)-London (11 ed.), pp. 506-35.
- ID. (2006), *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*, Sage, London.
- CHARMAZ K., MITCHELL R. G. (2001), *Grounded Theory and Ethnography*, in P. Atkinson et al. (éds.), *Handbook of Ethnography*, Sage, London, pp. 160-74.

- CIACCI M. (1983), *Significato e interazione: dal behaviorismo sociale all'interazionismo simbolico*, in Id. (a cura di), *Interazionismo simbolico*, il Mulino, Bologna, pp. 9-52.
- CIPRIANI R., BOLASCO S. (a cura di) (1995), *Ricerca qualitativa e computer. Teorie, metodi e applicazioni*, Franco Angeli, Milano.
- CLANET J. (1998), *Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage: stabilisation du système et interaction en contexte*, Atelier national de reproduction des thèses, Lille.
- COFFEY A., ATKINSON P. (1996), *Making sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*, Sage, London.
- COOK-SATHER A. (2002), *Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education*, in "Educational Researcher", 31 (4), pp. 3-14.
- CORBETTA P. (2014), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- COULON A. (1993), *Ethnométhodologie et education*, PUF, Paris.
- ID. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Paris.
- CRAIG C. J. (2011), *Narrative inquiry in Teaching and Teacher Education*, in J. Kitchen, D. Ciuffetelli Parker, D. Pushor (eds.), *Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education*, Emerald Group Publishing Limited, Advances in Research on Teaching, 13, pp. 19-42.
- CRESWELL J. (2007), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*, Sage, Thousand Oaks (CA) (II ed.).
- DAMIANO E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- ID. (1996), *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte nella ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*, Vita e Pensiero, Milano.
- ID. (1998), *Prove di formalizzazione. I modelli della Nuova Ricerca Didattica*, in "Pedagogia e Vita", 3, pp. 21-57.
- ID. (2004), *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- ID. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*, La Scuola, Brescia.
- DAY C., LANEVE C. (eds.) (2011), *Analysis of Educational Practices. A Comparison of Research Models*, La Scuola, Brescia.
- DEMETRIO D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- DEY I. (1999), *Grounding Grounded Theory. Guidelines for Qualitative Inquiry*, Academic Press, San Diego.
- DEWEY J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967.
- DIONIGI I. (2016), *Il presente non basta. La lezione del latino*, Mondadori, Milano.
- DOYLE W. (1978), *Paradigms for Research on Teacher Effectiveness*, in L. S. Shulman (ed.), *Review of Research in Education*, vol. 5, F. E. Peacock, Itasca (ILL.), pp. 163-98.

- DURAND M. (1997), *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris.
- ELBAZ-LUWISCH F. (2006), *Studying Teachers' Lives and Experiences: Narrative Inquiry into K-12 Teaching*, in D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 357-82.
- ID. (2010), *Narrative Inquiry: Wakeful Engagement with Educational Experience*, in "Curriculum Inquiry", 40, pp. 263-80.
- ESPOSITO R., GALLI DELLA LOGGIA E., ASOR ROSA A. (2013), *Un appello per le scienze umane*, in "Il Mulino", dicembre.
- FABBRI L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Carocci, Roma.
- ID. (2014), *La formazione situata. Dispositivi per conoscere e coltivare gli apprendimenti informali*, in E. Corbi, P. Perillo (a cura di), *La formazione e il carattere pratico della realtà*, Pensa Multimedia, Lecce.
- FAULKNER P. (2000), *The Social Character of Testimonial Knowledge*, in "Journal of Philosophy", 97, pp. 581-601.
- FIELDING M. (2001), *Students as Radical Agents of Change*, in "Journal of Educational Change", 2 (3), pp. 123-41.
- ID. (2012), *Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy*, in "Revista da Educación", 359, pp. 45-65.
- FIELDING N. G., LEE R. M. (1998), *Computer Analysis and Qualitative Research*, Sage, London.
- FLANDERS N. A. (1970), *Analyzing Teaching Behavior*, Addison-Wesley, Reading (MA).
- FOFI G. (a cura di) (2000), *Borghi. La città e la scuola*, Elèutera, Milano.
- FRANTA H., COLASANTI A. R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- GAGE N. L. (1972), *Teacher Effectiveness and Teacher Education. The Search for a Scientific Basis*, Pacific Books Pub. Stanford University, Palo Alto.
- ID. (1978), *The Scientific Basic of the Art of Teaching*, Teachers College Press, New York.
- GAHAN C., HANNIBAL M. (1998), *Doing Qualitative Research Using QSR Nudist*, Sage, London.
- GAUTHIER C. (1984), *La recherche-action: essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation*, Département des sciences de l'éducation, GREME.
- GEMMA C. (2008), *Quando il silenzio diventa parole: scritture dal banco*, in "Quaderni di didattica della scrittura", 10, pp. 45-60.
- ID. (2010), *Uno sguardo sulla quotidianità in aula: lo studente come teste de visu*, in C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia, pp. 221-66.
- ID. (2011), *Scrittura e memoria. La parola allo studente*, Erickson, Trento.
- ID. (2012), *Lo sguardo dello studente. Fotogrammi di vita scolastica*, Pensa Multimedia, Lecce.
- ID. (2013), *Lo studente: fonte sussidiaria per l'analisi dell'insegnamento*, in V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano, pp. 155-65.

- GEMMA C., GRION V. (a cura di) (2015), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna Editore, Barletta.
- GHERARDI S. (1990), *Le microdecisioni nelle organizzazioni*, il Mulino, Bologna.
- GHERARDI S., TURNER B. (1987), *Real Men don't Collect Soft Data*, Quaderni del Dipartimento di Politica sociale, Trento (rist. in A. Bryman, R. G. Burgess, eds., *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London 1999).
- GIORGI A. (ed.) (1985), *Phenomenology and Psychological Research*, Duquesne University Press, Pittsburgh.
- GIORGI A., GIORGI B. (2003), *The Descriptive Phenomenological Psychological Method*, in P. Camic, J. Rhodes, L. Yardley, *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design*, APA, Washington DC, pp. 242-73.
- GLASER B. (1978), *Theoretical Sensitivity*, Sociology Press, Mill Valley (CA).
- ID. (1992), *Basics of Grounded Theory Analysis*, Sociology Press, Mill Valley (CA).
- ID. (1998), *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*, Sociology Press, Mill Valley (CA).
- GLASER B., STRAUSS A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine de Gruyter, Chicago-New York (trad. it. *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitative*, Armando, Roma 2009).
- GLASER B., TAROZZI M. (2007), *Forty Years after Discovery. Grounded Theory Worldwide*, in "GT Review", Special Issue, November, pp. 21-42.
- GRAHAM P. (2000), *The Reliability of Testimony*, in "Philosophy and Phenomenological Research", 61, 3, pp. 675-709.
- GRECKHAMER T., KORO-LJUNGBERG M. (2005), *The Erosion of a Method: Examples from Grounded Theory*, in "International Journal of Qualitative Studies in Education", 18, 6, pp. 729-50.
- GRION V. (2013), *Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo d'istruzione*, in V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini Scientifica, Milano, pp. 136-52.
- GRION V., COOK-SATHER A. (a cura di) (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini Scientifica, Milano.
- GUBRIUM J. F., HOLSTEIN J. A. (eds.) (2001), *Handbook of Interview Research. Context and Method*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- JONNAERT P., LAURIN D. (dir.) (2001), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, Presses de l'Université du Québec, Montréal.
- KAHN R. L., CANNEL C. F. (1968), *La dinamica dell'intervista*, Marsilio, Padova (ed. or. *The Dynamics of Interviewing*, Wiley, New York 1967).
- KVALE S. (1996), *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage, London.
- LACKEY J. (2008), *Learning from Words: Testimony as Source of Knowledge*, Oxford University Press, Oxford.

- LACKEY J., SOSA E. (eds.) (2006), *The Epistemology of Testimony*, Clarendon Press, Oxford.
- LANEVE C. (2003), *La didattica tra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.
- ID. (2005), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia.
- ID. (2009), *Scrittura e pratica educativa*, Erickson, Trento.
- ID. (a cura di) (2010a), *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia.
- ID. (a cura di) (2010b), *Scrivere a scuola*, numero monografico di "Quaderni di didattica della scrittura", 13-14.
- ID. (2016), *Scrivere tra desiderio e sorpresa. Scala didattica*, La Scuola, Brescia.
- ID. (2017a), *Manuale di Didattica. Il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia (II ed. rivista).
- ID. (2017b), *Tratti di penna. La flânerie dell'anima*, Cafagna Editore, Barletta.
- ID. (2018), *La voce ascosa degli scarti. Una teca di epifanie del pensiero*, Cafagna Editore, Barletta.
- LANEVE C., GEMMA C. (2013), *Raccontare dalla cattedra e dal banco. Un contributo alla formazione e all'analisi dell'insegnamento*, Mimesis, Milano.
- LAVE J., WENGER E. (1991), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006.
- LAZARSFELD P. F., ROSENBERG M. (eds.) (1955), *The Language of Social Research*, The free Press, New York.
- LEONT'EV A. N. (1975), *Attività, coscienza, personalità*, Giunti-Barbera, Firenze 1977.
- Lessico universale italiano* (1968-), Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- LEVIN B. (2000), *Putting Students at the Centre of Educational Reform*, in "Journal of Educational Change", 1, pp. 155-72.
- LINCOLN Y., GUBA E. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills (CA).
- LIPARI D. (2009), *La "comunità di pratica" come contesto sociale di apprendimento*, in "Personale e Lavoro", 509, pp. 24-31.
- LUCISANO P., SALERNI A. (2014), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma.
- MANETTI G., FABRIS A. (2011), *Comunicazione*, La Scuola, Brescia.
- MONTI E. (1988), *Le radici dell'interazionismo simbolico americano contemporaneo*, Franco Angeli, Milano.
- MORIN E. (1990), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- MORSE J. (1995), *The Significance of Saturation*, in "Qualitative Health Research", 5, 2, pp. 147-9.
- MORSE J., RICHARDS L. (2002), *Readme First For a User's Guide to Qualitative Methods*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- MORTARI L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.

- ID. (a cura di) (2010), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- MOUSTAKAS C. (1994), *Phenomenological Research Methods*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- MOUVET B. (1989), *Pour analyser les contextes d'enseignement: présentation et mise en perspective d'un instrument d'observation*, in "Scientia Paedagogica Experimentalis", 26, 2, pp. 279-95.
- NOVAK J. D. (1998), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erickson, Trento 2001.
- NOVAK J. D., GOWIN D. B. (1984), *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989.
- NUSSBAUM M. C. (1997), *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.
- ID. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011.
- ORDINE N. (2013), *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Bompiani, Milano.
- ORLANDO CIAN D. (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- OUVRIER-BONNAZ R., REMERMIER C., WERTHE C. (2001), *Analyse de l'activité professionnelle: connaissance du travail dans l'école et activité des élèves*, in "Éducation Permanente", 146, pp. 99-114.
- PERRENOUD PH. (1993), *Curriculum: le réel, le formel, le cache*, in J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, pp. 61-76.
- ID. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, Paris (VIII ed. 2013).
- ID. (1997), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.
- ID. (1999), *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002.
- ID. (2015), *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico* (1994), edizione italiana a cura di V. Cafagna, Cafagna Editore, Barletta.
- ID. (2015), *Il senso fragile del lavoro scolastico*, in Ph. Perrenoud, *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico* (1994), edizione italiana a cura di V. Cafagna, Cafagna Editore, Barletta, pp. 263-70.
- PERROTTA R. (1988), *Interazionismo simbolico: concetti sensibilizzanti e ricerca empirica*, CUECM, Catania.
- PLUMMER K. (ed.) (1991), *Symbolic Interactionism*, 2 vols., Edward Elgar, Aldershot.
- POLANYI M. (1966), *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1979.
- PORTER A., BROPHY J. (1988), *Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching*, in "Educational Leadership", pp. 74-85.
- RICHARDS L. (1999), *Using Nvivo in Qualitative Research*, Sage, London.
- ROGER D., ROGER J. L., YVON F. (2001), *Interrogations pour une analyse de l'activité enseignante*, in "Éducation Permanente", 146, pp. 115-26.

- ROT M. (2002), *Hume on the Virtues of Testimony*, in "American Philosophical Quarterly", 38, pp. 19-35.
- RUSSO L. (2018), *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Mondadori, Milano.
- RYANS D. G. (1958), *Characteristics of Teachers*, American Council on Education, Washington.
- SAID E. W. (2004), *Umanesimo e critica democratica*, il Saggiatore, Milano 2007.
- SCHÖN D. A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- ID. (1987), *Formare il professionista riflessivo*, Franco Angeli, Milano 2006.
- SCURATI C. (1972), *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia.
- SELVIN H. C. (1958), *Durkheim's "Suicide" and Problems of Empirical Research*, in "American Journal of Sociology", 63, pp. 607-19.
- SHIELDS C. M. (2003), *Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence*, in "Educational Administrative Quarterly", 11 (1), pp. 111-34.
- SILVERMAN D. (2000), *Come fare ricerca qualitativa: una guida pratica*, a cura di G. Gobo, Carocci, Roma 2002.
- SMYTH J. (2006), «*When Students have Power*»: *Student Engagement, Student Voice, and the Possibilities for School Reform around «Dropping Out» of School*, in "International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice", 9 (4), pp. 285-98.
- SPRADLEY J. P. (1979), *The Ethnographic Interview*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- STERN P. N. (1994), *Eroding Grounded Theory*, in J. Morse (ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- STRATI A. (1997), *La grounded theory*, in L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, pp. 125-63.
- ID. (2000), *Theory and Method in Organization Studies, Paradigms and Choices*, Sage, London.
- STRAUSS A., CORBIN J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park (II ed. 1998).
- TAROZZI M. (2008), *Che cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma (rist. 2015).
- TAROZZI M., GRIS R., MAZZONI V. (2006), *Phenomenology and Grounded Theory. A Dialogue Possible?*, relazione non pubblicata presentata alla XXV International Human Science Research Conference, Pleasant Hill, San Francisco.
- VASSALLO N. (1999), *Perché è interessante l'epistemologia della testimonianza?*, in "Lingua e stile", 34, 3, pp. 359-77.
- ID. (2006), *Testimonial Justification and Contexts*, in "Epistemologia", 29, pp. 127-44.
- ID. (2011), *Per sentito dire. Conoscenza e testimonianza*, Feltrinelli, Milano.
- VOLLI U. (1994), *Il libro della comunicazione*, il Saggiatore, Milano.

- ID. (2008), *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari.
- ID. (2010), *Il nuovo libro della comunicazione. Che cosa significa comunicare: idee, tecnologie, strumenti, modelli*, il Saggiatore, Milano.
- VYGOTSKIJ L. S. (1962), *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze 1992.
- WEINER M. (2003), *Accepting Testimony*, in "American Philosophical Quarterly", 53, pp. 256-64.
- WIEVIORKA A. (1999), *L'era del testimone*, Raffaello Cortina, Milano.
- ZANI B., SELLERI P., DAVID D. (2007), *La comunicazione. Modelli teorici e contesti sociali*, Carocci, Roma.

