

## La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

# Un percorso di letteratura italiana per studenti cinesi in mobilità internazionale Il laboratorio di analisi testuale

Valeria Caruso

(Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia)

Anna De Meo

(Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia)

**Abstract** The paper discusses different issues concerning teaching literature to foreign international students. Referring to a didactic experience carried out at the University of Naples "L'Orientale" with a group of Chinese students, the authors focus on the role played by literature in developing reading and comprehension skills. Following Coseriu's text theory, literature learning is presented as an exercise in interpretation aimed at decoding the addresser's intentions. Data collected from the analysis of the students' written productions prove a strong correlation among language proficiency and text skills, which include metatextual abilities by which students can decode the expressive values that make up the sense of literary texts.

**Sommario** 1. Introduzione. – 2 Assunti per la definizione del metodo e dell'impostazione didattica. – 3 Monitoraggio dei bisogni nella definizione del syllabo. – 4 Modalità didattiche. – 5 Per una valutazione delle abilità di decodifica del 'senso' nei testi letterari. – 5.1 Abilità di decodifica del 'senso'. – 5.2 Competenze metalinguistiche e metatestuali richieste ai discenti. – 6 Conclusioni.

**Keywords** Text meaning. Reading skills. Literature. L2 Italian. Rhetoric.

## 1 Introduzione



In queste pagine si presentano alcune riflessioni sulla didattica della letteratura per studenti universitari internazionali. La natura di questa disciplina pone infatti una serie di problematiche specifiche che la rendono particolarmente complessa per parlanti non nativi a cui venga chiesto un livello di approfondimento di tipo universitario. Da un lato la comunicazione espressiva utilizzata nei testi letterari, dall'altro gli approfondimenti critici che sarebbero attesi per una formazione di livello universitario rendono l'approccio alla disciplina particolarmente gravoso.

---

**Studi e ricerche 13** e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-16

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

In considerazione di queste difficoltà, è stato progettato un percorso didattico destinato ad un gruppo di studenti cinesi di italianistica, che hanno frequentato l'Università degli Studi di Napoli «L'Orientale» nell'anno accademico 2015/16. Concepito come un laboratorio di analisi testuale, il corso è stato erogato da una delle autrici, mentre le sue finalità sono state ridefinite rispetto a quelle di un normale percorso di letteratura italiana di livello universitario, in ragione del gruppo di utenza.

Nella presente ricerca ci si soffermerà sulla capacità dei discenti di recuperare il 'senso' (Coseriu 1997) dei testi analizzati durante il corso e le loro abilità nel decodificare due diversi livelli di strutturazione del messaggio letterario: uno puramente referenziale, che tipicamente consente di dipanare una dimensione narrativa, e un altro, che si diparte dal primo, a cui lo scrivente affida la sua visione del mondo, la sua personale poetica o *Weltanschauung*. Abbiamo in questo modo seguito l'impostazione coseriana della «linguistica del testo come linguistica del senso» (Coseriu 1997, 79), e dell'analisi e interpretazione testuale come un recupero delle intenzioni comunicative dello scrivente:

[c]i si rende facilmente conto di questo piano del significare, pensando ai casi in cui, anche nell'uso quotidiano, pur comprendendo alla lettera parole e frasi, ci domandiamo che cosa si sia voluto intendere: cerchiamo infatti qualcosa oltre e diverso dal significato, e ci domandiamo quale sia il senso, la vettorialità espressiva, di ciò che linguisticamente, cioè secondo i canoni della lingua, abbiamo già interpretato. (Coseriu 1973, 128)

Il rimando ad un noto capitolo della linguistica tardo-strutturale non è ozioso, ma si avvale anche delle conferme provenienti dalle più moderne neuroscienze, secondo le quali la comprensione dei testi si realizza mediante l'abilità del ricevente di crearsi una «teoria della mente» del suo interlocutore (Marini 2008, 285). In parole povere, chi ascolta deve ricostruire una immagine della mente di colui che parla, includendo quindi gli impliciti e le presupposizioni del discorso ma anche le intenzioni necessarie a ricostruire il mondo evocato dal testo.

In particolare, si presenteranno in queste pagine i risultati di un'analisi condotta su alcune produzioni scritte dei discenti del laboratorio. I risultati offriranno una stima quantitativa del carico cognitivo che questa disciplina pone ai parlanti non nativi durante un percorso di formazione erogato completamente in una L2: solo i discenti con un livello di competenza più avanzato sono riusciti infatti a raggiungere livelli soddisfacenti di comprensione del senso dei testi.

Questo risultato tuttavia non inficia, a nostro parere, la validità e, anzi, la necessità di una formazione letteraria per i parlanti non nativi, dal momento che il testo letterario addestra ad un processo interpretativo che è alla base della comprensione di qualsiasi atto di comunicazione. Si può

invece pensare di tornare a discutere le modalità con cui la letteratura viene presentata nei percorsi formativi degli studenti di lingue e civiltà straniere, soprattutto in ragione del loro livello di competenza linguistica. Un parametro questo che dovrebbe essere utilizzato per valutare la tipologia e la quantità di spiegazioni da offrire nella L2, sia dal docente in classe sia attraverso i materiali per lo studio individuale.

## 2 Assunti per la definizione del metodo e dell'impostazione didattica

Particolarmente stringenti per la definizione del sillabo e delle modalità didattiche sono stati gli obiettivi attesi e l'idea di come questo corso avrebbe dovuto contribuire alla formazione dei discenti, migliorandone le competenze sia linguistiche sia culturali. L'alleggerimento degli apparati critici e della narrazione di tipo storico della civiltà letteraria italiana sono stati compensati dalla lettura guidata in classe e dall'analisi di testi scelti di quattro diversi autori. In questo modo è stato possibile ricostruire alcuni momenti della produzione letteraria novecentesca, illustrandone le tematiche a partire dai testi stessi: i contenuti disciplinari sono stati fruiti mediante una metodologia di tipo deduttivo, basandosi sull'analisi delle strutture linguistiche e testuali.

Al riguardo va sottolineato il doppio carico cognitivo che il testo letterario impone ai discenti stranieri, dal momento che le difficoltà poste dal codice linguistico non nativo sono aggravate dai valori espressivi di cui il testo letterario è caricato, ai quali si affida un messaggio che, come è stato già sottolineato, non assolve esclusivamente ad una funzione di tipo descrittivo o 'referenziale'. Nel nostro approccio alla didattica di questa disciplina siamo rimaste fedeli ad una visione strettamente linguistica del testo, inteso coesivamente come istanza comunicativa a cui lo scrivente affida delle precise intenzioni comunicative. Tra queste non può essere trascurata la dimensione estetica e l'intento di esprimere la propria visione del mondo con modalità esemplari, che la rendano anche persuasiva. Balboni (2006), ad esempio, ha messo in risalto il ruolo che l'educazione retorica può svolgere all'interno di quella letteraria. Lungi dall'essere un inventario di orpelli pedanteschi, la retorica, sin dall'antichità, si poneva come una linguistica del testo con finalità pedagogiche, in quanto «cercava di descrivere i meccanismi di funzionamento di un testo (di solito persuasivo) [...], chiedendo ai giovani di esercitarsi nella produzione di testi retoricamente ben formati» (6).

Al di là della funzione didattica che indubbiamente può essere avocata per la letteratura e per le strutture testuali di cui essa più tipicamente si avvale, le così dette 'figure retoriche' si sono rivelate fondanti per la comprensione dei testi proposti in classe durante il nostro corso e, talvolta, per l'intera produzione di un autore: Calvino, ad esempio, costruisce la propria visione del mondo attraverso una scrittura allegorica popolata di cavalieri inesistenti,

visconti dimezzati ma anche operai trasognati che indulgiano nella contemplazione della natura. Lo stile chiaro e comprensibile con cui sono scritti i racconti e romanzi di Calvino collide con la vaghezza dei messaggi, che sono allusivi, ironici, simbolici. In questo modo lo scrittore preserva la dimensione favolistica e accattivante della letteratura, ma le consegna allo stesso tempo anche il compito di perseguire piaceri più sottili, mediante il dipanarsi di un secondo livello di significazione estremamente astratto, talvolta del tutto indefinito e indefinibile: si pensi all'umorismo surreale delle *Cosmicomiche*.

Nel breve sillabo che è stato delineato per la lettura dei testi letterari novecenteschi, spesso la decodifica del messaggio, o del senso del testo, è risultata subordinata alla comprensione di alcuni tropi che, come abbiamo visto, possono svolgere una funzione strutturale che trascende anche il singolo testo. Il percorso che è stato costruito ha infatti obbligato i discenti a confrontarsi con diverse tipologie di espressione simbolica alle quali gli scrittori affidano, nei testi, la comunicazione dei temi centrali della loro poetica, come si avrà modo di leggere anche più avanti.

Nel complesso, va sottolineato come il confronto con il testo sia una modalità di approccio allo studio della letteratura particolarmente impegnativo, se confrontato con una panoramica di taglio storico-letterario, ma la cui utilità viene chiaramente percepita dai discenti. Un questionario di autovalutazione e gradimento ha rivelato infatti che l'80% degli studenti ha giudicato il corso utile per migliorare il proprio livello di competenza sia linguistica sia culturale.

### 3 Monitoraggio dei bisogni nella definizione del sillabo

L'apertura degli atenei agli studenti stranieri non può prescindere da un'analisi dei bisogni degli utenti per immaginare obiettivi e modalità di formazione, in funzione delle specificità di alcune discipline e del target di riferimento. L'idea di erogare un laboratorio di letteratura italiana del Novecento basato sulla lettura dei testi è stato dettato dall'intento di offrire un percorso mirato per la formazione di studenti internazionali provenienti dalla Cina, interessati a percorsi di italianistica, con livello B1-B2 di italiano e limitata competenza delle coordinate storiche e filosofiche della civiltà occidentale. Conoscenze di questo tipo si dimostrano particolarmente desiderabili per la letteratura novecentesca che elabora temi esistenziali e conoscitivi particolarmente complessi da essere compresi ed elaborati, come il nichilismo, la scoperta del subconscio o l'oppressione da parte dei sistemi totalitari, solo per citarne alcuni. Il divario che ciascuno studente è chiamato a colmare è quindi innanzitutto relativo alla ricostruzione di una dimensione diacronica entro cui iscrivere diversi modelli di elaborazione culturale e di riflessione, anche di tipo filosofico, sulla realtà. Ritenendo che la distanza concettuale da colmare richiesta ai discenti non fosse risolvibile attraverso un corso univer-

sitario ordinario di letteratura italiana, rivolto ad una classe di madrelingua e basato su un approccio di tipo storicista, abbiamo delineato un sillabo per un «laboratorio di analisi testuale» incentrato su cinque autori rappresentativi della scrittura novecentesca: Pirandello per la crisi identitaria del primo Novecento, Montale per il nichilismo e il rinnovamento dello stile poetico, Moravia come rappresentante della classe borghese italiana, Calvino come cifra dell'intellettuale onesto e della funzione civile della letteratura, Elena Ferrante, per rappresentare la scrittura dei nostri giorni e dare spazio alla dimensione regionale della cultura italiana. Le difficoltà incontrate durante lo svolgimento del corso hanno costretto ad un'ulteriore restringimento dell'offerta didattica, comportando l'esclusione di Elena Ferrante dal sillabo.

Il laboratorio ha coinvolto 54 studenti di italianistica cinesi, 18 con livello B1 e 36 di livello B2, provenienti da quattro diversi atenei: Nanjing Normal University di Nanchino, NJNU; Shanghai International Studies University Shanghai, SISU; Tianjin Foreign Studies University di Tianjin, TJFSU; Xi'an International Studies University di Xi'an, XISU.

Avendo privilegiato la lettura dei testi e la dimensione laboratoriale, il corso di 48 ore è stato suddiviso in egual misura tra ore di studio in classe e ore di autoapprendimento online, sulla piattaforma *Moodle* dell'Ateneo. Questa parte delle attività prevedeva la lettura individuale di materiale di approfondimento per l'analisi dei testi, come commenti e note, e per lo studio della poetica di ciascun autore. Sono state messe a disposizione degli studenti pagine estratte da diversi manuali di letteratura, di tipologia e complessità differenti, per consentire di selezionare in autonomia la guida più adatta alle competenze e abilità di ciascuno.<sup>1</sup> Le verifiche inoltre sono state effettuate attraverso compiti somministrati online, alcuni sotto forma di quiz a risposta multipla, per verificare l'apprendimento di contenuti di base come i dati biografici e quelli relativi alla produzione degli autori studiati, altri mediante domande a risposta aperta che monitorassero la comprensione del testo e la capacità di identificarne i valori espressivi.

Si intendano, con la formula 'valori espressivi', le modalità esemplari con cui si riescono ad esprimere idee e concetti che consegnano al testo la sua qualità letteraria in senso stretto. Coseriu aveva parlato in tal senso della poesia «come il luogo del dispiegarsi della completezza funzionale del linguaggio» (1997, 141), alludendo al fatto che il testo letterario, e in particolar modo quello poetico, coincide con l'uso di una lingua nelle sue possibilità espressive più complete. Oltre alla dimensione retorica di cui si

1 Si precisa che tutti i manuali collezionati per il corso si sono rivelati poco utili agli studenti, stando alle rilevazioni di un questionario che è stato loro somministrato. I testi estratti da manuali di letteratura universitari sono risultati sostanzialmente incomprensibili: alcuni perché troppo complessi, altri invece perché giudicati troppo sintetici. Analogamente, anche i manuali per le scuole superiori hanno disorientato gli studenti. Il tema è comunque complesso e necessita di uno spazio di riflessione specifica.

è discusso precedentemente, bisogna però ricordare anche quella relativa agli aspetti strettamente formali del testo, che realizzano gran parte dei valori espressivi letterari, Jakobson (1960) aveva parlato in tal senso di 'funzione poetica'. Nel nostro corso, tuttavia, abbiamo indugiato solo marginalmente su questa componente, limitandone la trattazione a quei casi in cui essa si è rivelata necessaria per la decodifica del significato del testo stesso. Tipicamente questo accade nei giochi verbali (Hausmann 1974), quando cioè i suoni del testo di superficie evocano corrispondenze di significato che condizionano anche l'interpretazione semantica del testo.<sup>2</sup> Si veda il seguente passaggio del capitolo 7 de *Il fu Mattia Pascal*, intitolato «Cambio treno», che è stato inserito nel percorso del laboratorio, in cui Pirandello gioca sulla polisemia dell'espressione multiparola<sup>3</sup> 'a due palmenti':

Allora, per assumere un contegno più serio, mi mettevo a pensare a' miei creditori, fra cui avrei dovuto dividere quei biglietti di banca. [...] Godermeli, certo quei cani non me li avrebbero lasciati godere. Per rifarsi lì, col molino della Stìa e coi frutti del podere, dovendo pagare anche l'amministrazione, che si mangiava poi tutto a due palmenti (a due palmenti era anche il molino), chi sa quant'anni ancora avrebbero dovuto aspettare. (Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*)

Tradotto in termini di obiettivi didattici attesi, i valori espressivi che si è cercato di recuperare durante il corso sono stati primariamente quelli che svolgevano un ruolo anche strutturale, imprescindibile per la comprensione del testo. Si è offerto precedentemente un esempio di come l'allegoria sia stringente per comprendere il percorso poetico di Calvino, nelle pagine che seguono si presenteranno invece esempi ripresi soprattutto da un testo di Moravia.

#### 4 Modalità didattiche

Per le modalità didattiche di erogazione dei contenuti del corso sono stati tenuti in considerazione alcuni orientamenti della linguistica che insistono sull'importanza delle prenoscenze individuali per l'apprendimento e memorizzazione delle parole di una L2 (Sokmen 1997; Laufer, Hulstijn 2001).

2 La relazione tra la funzione poetica jakobsoniana e i giochi verbali è molto sottile e complessa. Lo stesso Jakobson aveva in qualche modo richiamato la dimensione del gioco linguistico, utilizzando la figura retorica della 'paronomasia' per spiegare la funzione poetica del discorso. Una trattazione estesa di questi problemi è in Caruso 2010, 83-158.

3 Usiamo un traduceute dell'inglese *multi-word expression* per ricalcarne la pluralità designativa. Nella linguistica computazionale questo termine indica infatti tutti i lessemi multiparola, indipendentemente dalle loro proprietà semantiche.

Questi processi sarebbero facilitati se si riuscisse a collegare il nuovo lessico a informazioni già presenti nella mente del discente. Inoltre, alcuni modelli cognitivisti, come quello dei *frame* semantici di Charles Fillmore (1976, 1985), hanno posto in primo piano la componente concettuale e la funzione strutturante che essa svolge per le conoscenze di tipo lessicale.

In questo paradigma i concetti non sono scomponibili in primitivi o in un set definito di unità costitutive più piccole, ma si presentano come blocchi di conoscenze enciclopediche delineati a partire da elementi caratterizzanti spesso scarsamente definibili. Ad esempio, dice Fillmore (1985), non è possibile descrivere compiutamente il significato di una parola come l'inglese *land* dal momento che nella sua semantica è contenuto un implicito relativo al punto di osservazione: se infatti la si confronta con un suo sinonimo, *ground*, ci si accorge che *land* indica la 'terra' osservata dal mare. *John spent two weeks on land* implica infatti che John si trova adesso per mare; al contrario se John avesse trascorso due settimane *on the ground* significherebbe che John ora è da qualche parte per il cielo, forse nello spazio. Attraverso le sue descrizioni dei *frame*, Fillmore ha proposto un modello semantico non atomistico che rappresenta la complessità delle unità cognitive evocate nella nostra mente dal lessico. Questi brevi rimandi alla natura dei concetti, su cui è fondata l'abilità di comunicare mediante le lingue, rendono l'idea del carico cognitivo richiesto ad un parlante non nativo che debba costruire nella sua mente il *frame* del nichilismo o quello necessario a comprendere le 'maschere' pirandelliane.

Seguendo questi modelli teorici, la didattica in aula ha privilegiato un accesso di tipo lessicale ai contenuti del corso, stimolando la riflessione sul lessico utilizzato nei testi letterari e sulla terminologia tecnico-specialistica, senza escludere approfondimenti metalinguistici ed etimologici. Per ogni unità didattica è stata prevista una prima fase di preparazione tematica, o macro-linguistica, ed un secondo momento di spiegazioni più orientate in senso micro-linguistico, con le quali i discenti venivano preparati alla lettura dei testi. Durante la prima fase, i temi e le coordinate storiche della civiltà letteraria sono stati spiegati a partire da un'analisi, anche di tipo formale, delle loro denominazioni, iniziando dalla scomposizione morfologica per arrivare talvolta agli etimi. L'indulgere su questi aspetti ha cercato di realizzare quei momenti di collegamento con le preconcoscenze dei discenti che dovrebbero facilitare l'apprendimento, anche se il nesso con i concetti già noti agli studenti si limita, data la loro formazione pregressa, a conoscenze di tipo grammaticale e derivazionale. Ad esempio, per comprendere il pensiero filosofico 'nichilista', è stato necessario riflettere, dopo l'identificazione dei morfemi che compongono questo tecnicismo, sul significato della parola latina da cui essa deriva.

Nella seconda fase della didattica in aula è stata invece introdotta la lettura dei testi, presentandone il lessico più impegnativo mediante attività che ne facilitassero la comprensione. Per le parole tendenzialmente

monosemiche, agli studenti si è chiesto di svolgere esercizi di abbinamento o di *cloze*, con i quali avrebbero dovuto desumere i significati sulla base dei contesti in cui le parole occorrono. La definizione della semantica di una parola sulla base delle sue co-occorrenze più tipiche è infatti vicina al metodo operativo con cui vengono descritti i *Frame fillmoriani*.<sup>4</sup> Nei casi di parole dalla semantica più complessa, invece, oltre alle attività preparatorie iniziali, sono state necessarie spiegazioni estese, mirate perlopiù a illustrare concetti culturalmente complessi, come il «caropane», che affligge Marcovaldo, o le «sante reliquie» della vedova Pescatore ne *Il fu Mattia Pascal*. Riflessioni specifiche si sono poi rese necessarie per chiarire i significati di tipo espressivo, in particolare per i testi poetici che spesso usano la vaghezza semantica (De Mauro 2004, 98-105) per costruire il loro senso. Si pensi allo «scrosciare» evocato da Montale in chiusura a *I limoni*, che possiede rimandi sinestesici di difficile definizione: «Quando un giorno da un malchiuso portone | tra gli alberi di una corte | ci si mostrano i gialli dei limoni; | e il gelo dei cuore si sfa, | e in petto ci scrosciano | le loro canzoni | le trombe d'oro della solarità».

## 5 Per una valutazione delle abilità di decodifica del 'senso' nei testi letterari

Limitandoci, nelle pagine che seguono, a tracciare alcune tipologie più significative delle difficoltà incontrate dagli studenti del laboratorio di letteratura italiana, utilizzeremo come base esemplificativa i risultati ottenuti nello svolgimento di alcune attività su un brano di Moravia, tratto dalle prime pagine del romanzo *La noia*.

La critica considera questo libro un 'romanzo saggio', per lo stile argomentativo utilizzato dallo scrittore nella narrazione autodiegetica delle vicende. Il punto di osservazione scelto da Moravia, che è interno alla storia, consente uno scandaglio particolarmente accurato delle problematiche esistenziali del protagonista Dino, rappresentante della classe borghese italiana, per le quali Moravia è rimasto celebre. Il sentimento che attanaglia i personaggi moraviani è estremamente complesso da descrivere per via delle sue manifestazioni che sono al limite tra la dimensione psicologica ed una più esistenziale, che riguarda un malessere di classe di tipo storico e filosofico. L'autore parla di un senso di estraneità e scollamento dalla realtà che genera «incomunicabilità» nei confronti degli altri, ma anche nei confronti degli oggetti. Anzi, si po-

---

4 Questi aspetti relativi alla comprensione del lessico necessitano di una trattazione più articolata che deve essere rimandata ad una sede specifica.



trebbe dire che è proprio l'estraneità nei confronti delle cose materiali che genera quella nei riguardi delle persone. Per Moravia la borghesia italiana soffriva infatti di un endemico avvizzimento morale, dovuto ad una condizione di benessere che rendeva realizzabile qualsiasi aspirazione, uccidendo desideri e passioni. Ne *La noia*, il protagonista comprende solo in età adulta la radice di un malessere che lo paralizza sin da quando era bambino. Inizia quindi a riversare la colpa del suo disagio su sua madre, colpevole di avergli dato una nascita borghese e, quindi, di una paralisi esistenziale che gli impedisce di coltivare anche la sua attitudine verso la pittura:

non riesco a dire chiaramente a mia madre la sola cosa che avrei dovuto dirle: non voglio vivere con te perché sei ricca, e la ricchezza mi annoia e la noia m'impedisce di dipingere. (Moravia, *La Noia*)

Questo passaggio del romanzo è stato oggetto di una verifica che valutasse le capacità dei corsisti di comprenderne il senso, una operazione che costringeva a sintetizzare il tipo di malessere da cui Dino è afflitto. Agli studenti è stato posto il seguente quesito: «Nel brano tratto da 'La noia' letto in aula, il protagonista Dino dice di aver trattato male sua madre. Perché Dino si comporta in questo modo?».

### 5.1 Abilità di decodifica del 'senso'

La richiesta di spiegare il passaggio del romanzo con cui Moravia presenta il rapporto di Dino con sua madre serve a verificare la capacità di comprendere il tema centrale dell'opera sullo sfondo di uno specifico evento narrativo.

Escludendo gli studenti che hanno presentato compiti con testi copiati da varie fonti, si analizzeranno le risposte fornite da 43 corsisti, 14 di livello B1 e 29 di livello B2.

Il 33% delle spiegazioni fornite dai B2 sono state giudicate adeguate alla domanda posta dal quesito, contro il 13% degli studenti B1. Quello che segue è un esempio di risposta corretta fornita a scopo esemplificativo:

- [1] Dino capisce che c'è una relazione tra il denaro e la noia e la sua vita agiata è la causa della sua noia. Lui crede che la soluzione alla sua apatia e malumore sia quella di allontanarsi dalla villa, dalla madre, che rappresenta la ricchezza della classe borghese. Lui si rende conto di trattare male sua madre, la quale non capisce quest'atteggiamento

e alla noia si aggiunge anche il sentimento della pietà che lo fanno sentire imprigionato<sup>5</sup> [XH, B2, SISU]<sup>6</sup>

Al contrario, le risposte che sono state giudicate scorrette (13% B2 e 36% B1) dimostrano l'incapacità da parte dei corsisti di decodificare le descrizioni psicologiche di Moravia e le sue argomentazioni sul senso di scollamento dalla realtà che il benessere ha prodotto in Dino. Si consideri la risposta 2, in cui il discente attribuisce il conflitto di Dino con la madre alla mancanza di premure da parte di quest'ultima per il figlio:

- [2] Perché quando Dino era un bambino, sua madre non darlo sufficiente attenzione. Si è annoiato sempre, durante l'infanzia e poi anche durante l'adolescenza è la prima giovinezza, ma la madre attribuivano a disturbi della salute o altre simili cause come spuntare dei denti per i bimbi più piccoli. Se la madre curava più di Dino, forse la situazione cambiava. La madre non era una madre qualificata e brava. Quindi Dino si comporta in questo modo, [ZJ, B1, XISU]

Al contrario, sono state considerate 'problematiche' le risposte che non fornivano una illustrazione chiara dei temi sollevati dal quesito (53% B2 e 56% B1). In circa la metà dei casi problematici (63% B1 e 50% B2), la spiegazione risulta scarsamente comprensibile a causa di una formulazione poco coesa, che dimostra abilità ancora insufficienti nella produzione scritta, come la seguente:

- [3] Perché pensa che la sua noia deriva la ricchezza, ma non può dire che lui non voglia vivere con la sua madre perché sono ricca, perché la sua madre non può comprenderlo. Quindi finse di diventare maleducato e sgarbato, e ha trattato male sua madre, infine la sua madre ha mandato lui a farsi benedire. E la ricchezza non si annoia [SM, B1, XISU]

Negli altri casi le spiegazioni sono intrinsecamente problematiche, indipendentemente dall'adeguatezza del testo che viene formulato. Ad esempio, nella risposta 4, nonostante la difficoltà di ricostruire la coesione del testo, emerge come lo studente imputi alla madre di Dino la volontà di ingannare il figlio, mistificando l'angoscia esistenziale che Dino prova a causa della "noia":

---

5 Riportiamo i testi degli studenti in maniera integrale e senza interventi da parte nostra, dal momento che sono stati svolti in formato digitale.

6 Le risposte degli studenti sono accompagnate da una sigla con cui vengono indicate le iniziali del nome del corsista, il livello di competenza e, infine, l'università di provenienza.

[4] DINO HA GIÀ NOTATO LA NOIA CONSISTE PRINCIPALMENTE NELL'INCOMMUNICABILITÀ..SECONDO IL PRO TAGONISTA,LA CAUSA CHE GLI RENDE INCOMMUNICABILE È SICURAMENTE RAPPORTO CON LA TRASCURAZIONE DELLA SUA MADRE.PERCHE' LA NOIA LO ACCOMPAGNA SEMPRE,DAL'INFANZIA AL MATURO.E QUANDO ERA UN BAMBINO,SUA MADRE NON PARLAVA MAI DI QUESTO SENTIMENTO CON SUO FIGLIO ANZI CERCAVA DI EVITARE DI RIFERIRLA.GLI PROPONEVA UN DIVERTIMENTO MA NON ERA IL CONTRARIO DELLA NOIA NE' IL SUO RIMEDIO.QUINDI DINO ERA COSTRETTO AD ACCETTERE IL MALINTESO E A MENTRIRLE.A CAUSA PRIVA DI COMUNICARE, LUI NON HA UN'ALTRA SCELTA DI SOFFRIRE LA NOIA DA SOLO.SE SUA MADRE AVESSE TRATTATO BENE E AVESSE AIUTATO QUESTO BAMBINO,LUI NON SAREBBE STATO LA SITUAZIONE ATTUALE [YY, B1, XISU]

Questa interpretazione è molto distante dal senso del romanzo, in cui la madre di Dino viene presentata come incapace di qualsiasi immedesimazione psicologica con il figlio e, pertanto, risulta impossibilitata a comprenderne il malessere esistenziale.

## 5.2 Competenze metalinguistiche e metatestuali richieste ai discenti

Restando sulla complessità di elaborazione del testo di Moravia, ne prendiamo in esame un altro aspetto.

Per illustrare il proprio disagio esistenziale, il protagonista del romanzo ricorre ad uno stile argomentativo esplicito, con rimandi diretti alle figure del discorso che possono aiutarlo a dare forma ai suoi turbamenti. Il brano che segue riprende le modalità con cui Moravia introduce tre diversi accostamenti metaforici per spiegare cosa sia il sentimento della 'noia':

La noia, per me, è propriamente una specie di insufficienza o inadeguatezza o scarsità della realtà. Per adoperare una metafora, la realtà quando mi annoio, mi ha sempre fatto l'effetto sconcertante che fa una coperta troppo corta [...]. Oppure, altro paragone, la mia noia rassomiglia all'interruzione frequente e misteriosa della corrente elettrica in una casa [...]. Oppure, terzo paragone, la mia noia potrebbe essere definita una malattia degli oggetti, consistente in un avvizzimento o perdita di vitalità quasi repentina [...]. (Moravia, *La Noia*)

Le metafore che vengono presentate sono quindi funzionali alla comprensione del tema centrale del romanzo, e Moravia le presenta in una forma esplicita proprio per chiarire meglio come le sue descrizioni illustrino, in due casi, la natura del suo sentimento («rassomiglia all'interruzione

[...] della corrente elettrica»; «potrebbe essere definita una malattia degli oggetti», in un altro invece siano esemplificative dei suoi effetti sul protagonista («mi ha sempre fatto l'effetto [...] che fa una coperta troppo corta»). Parlando in termini strettamente metalinguistici, la metafora è una «similitudo brevior» (Mortara Garavelli 2003, 159), ovvero una sostituzione di tipo lessicale che, secondo diversi modelli interpretativi,<sup>7</sup> consente il trasferimento delle proprietà di un oggetto ad un altro. Nel brano di Moravia invece ci sono solo dei paragoni ma, tecnicamente, nessuna metafora.

Poiché la corretta decodifica delle metafore si era rivelata già essenziale per comprendere il settimo capitolo de *Il fu Mattia Pascal*, intitolato «Cambio treno», abbiamo invitato i discenti a compiere una riflessione metalinguistica su questa figura, prendendo spunto dalle parole di Moravia con il seguente quesito: «Nel brano tratto da 'La noia' che abbiamo letto in aula, trova le parole che Moravia usa per spiegare cos'è una metafora. Com'è questa spiegazione? Corretta o sbagliata, completa o incompleta? Spiega la tua scelta».

Le risposte degli studenti sono state valutate sulla base di due parametri: a) l'effettiva presenza di una riflessione metalinguistica sul concetto di metafora e b) la capacità di illustrare il tropo, stimando, come in precedenza, la correttezza della spiegazione data. Solo il 21% degli studenti di livello B1 abbozza un tentativo di riflessione, ma la tipologia di argomentazione proposta risulta purtroppo sempre inintelligibile, come la seguente:

- [5] Questa spiegazione è corretta e incompleta. Metafora e paragone sono simile, ma c'è un po' difficile. Metafora ha due oggetti, e i oggetti sono simile. Ma paragone ha due o sopra due oggetti, e confronta un oggetto con i altri [SM, B1, XISU\_XI'AN]

La metà dei B2 si dimostra invece capace di avviare una riflessione metalinguistica sul testo e le sue componenti, con osservazioni corrette nella maggioranza dei casi (77% delle risposte date). Si legga la risposta 6:

- [6] Le parole che Moravia usa per spiegare cos'è una metafora sono 'fare l'effetto'. Penso che questa spiegazione sia sbagliata e incompleta.  
Mi pare che ci sia una similitudine invece una metafora nella frase 'la realtà, quando mi annoio, mi ha sempre fatto l'effetto sconcertante che fa una coperta troppo corta...'

---

<sup>7</sup> La linguistica cognitiva ritiene infatti che la metafora fondi il nostro sistema conoscitivo istituendo relazioni tra domini concettuali differenti, di modo che uno dei due, tipicamente quello più astratto, venga modulato nel nostro sistema di conoscenze come una rielaborazione dell'altro, che è invece più concreto e circoscrivibile. Tipicamente, ad esempio, il concetto del tempo viene elaborato a partire da quello dello spazio, come è ravvisabile in espressioni del tipo 'il mese prossimo', 'retrodatare un avvenimento'.

La metafora è una figura retorica che implica un trasferimento di significato. Questa figura retorica si verifica quando nella frase un termine può essere sostituito da un altro. I due termini sono lontani nel campo semantico ma hanno un rapporto di somiglianza nell'assenza o nella funzione. Il trasferimento dei termini può essere dal genere alla specie o dalla specie al genere o dalla specie alla specie.

Inoltre non si usano avverbi di paragone o locuzioni avverbiali. Almeno da questo punto di vista, la metafora si differenzia dal paragone [DH, B2, SISU\_SHANGHAI]

In un caso poi si è riscontrata una spiegazione che interpreta in maniera creativa il testo, trascendendo l'applicazione meccanica di una categoria d'analisi precostituita. Nel caso che segue, uno studente attribuisce infatti a Moravia una volontà esegetica di tipo metalinguistico:

- [7] Nel brano l'autore usa «paragone» per spiegare la metafora: «\_Per adoperare una metafora,... Oppure, altro paragone,... Oppure, terzo paragone,...\_»

Secondo me questa spiegazione è corretta, perché il paragone ha un significato di similitudine. Qui il paragone serve per fare lo spettatore capire meglio cos'è la noia da parte dell'autore. Usa tre esempi diversi: \_una coperta troppo corta, interruzione frequente e misteriosa della corrente elettrica\_\_ed\_ una malattia degli oggetti\_, i quali hanno caratteristiche simili con la noia e funzionano lo stesso della metafora [GJ, B2, SISU\_SHANGHAI].

## 6 Conclusioni

Quest'ultima risposta è indicativa delle potenzialità dei corsisti B2 presi in esame per questo studio. Nonostante le evidenti limitazioni di una competenza linguistica non ancora del tutto adeguata a redigere un testo con contenuti tanto articolati, il discente riesce a spiegare con chiarezza il tipo di intenzione che, a suo giudizio, l'autore ha espresso nel testo. L'interpretazione proposta si dimostra peraltro legittima, dal momento che rispecchia l'impostazione saggistica e quasi pedagogica che Moravia ha scelto come cifra dello stile del romanzo. Ritroviamo quindi rispettata una norma interpretativa cara ad Eco (2002, 9), secondo cui la «lettura delle opere letterarie ci obbliga a un esercizio della fedeltà e del rispetto nella libertà dell'interpretazione». È possibile peraltro tracciare la linea di demarcazione della «fedeltà» e del «rispetto», di cui parla Eco, all'interno della concezione coseriana del senso del testo che è stata discussa in precedenza. L'esercizio all'interpretazione testuale è peraltro l'attività di base di un corso di lingua e letteratura, durante il quale i discenti vanno

guidati a recuperare una polisemia che sia conforme al senso del testo. In questo modo la letteratura può diventare una tipologia testuale privilegiata per lo studio delle lingue, comprese quelle straniere.

Particolarmente evidenti sono invece le indicazioni che abbiamo ottenuto su come il livello di competenza linguistica impedisca il conseguimento degli obiettivi attesi. Gli studenti B1, ad esempio, non sono riusciti a ricostruire il senso del brano di un romanzo, *La noia*, e le loro difficoltà si sono rivelate ancor più macroscopiche quando sono stati invitati a riflettere sulla dimensione metatestuale dello stile argomentativo usato da Moravia. L'analisi critica sull'uso delle metafore con cui l'autore descrive una condizione psicologica ha dimostrato che solo pochi tra i B1 (21%) hanno provato a cimentarsi in questo esercizio, e nessuno di loro è riuscito ad elaborare una risposta comprensibile.

La difficoltà di gestire categorie d'analisi metatestuale, come le figure del discorso, può essere ulteriormente illustrata riportando brevemente i dati di un'altra prova, nella quale era stato chiesto di identificare le figure retoriche usate del capitolo 7 de *Il fu Mattia Pascal*, intitolato «Cambio treno».

Durante la lettura in classe di queste pagine si era riflettuto molto sullo stile concitato che Pirandello usa per descrivere il momento in cui Mattia legge su un giornale la notizia della sua stessa morte. L'attenzione alla dimensione espressiva del testo e alle figure del discorso si erano rese necessarie perché funzionali alla comprensione stessa: il 'cambio treno' di Mattia Pascal, ad esempio, metaforizza l'inizio di un'altra vita con una nuova identità. In questa prova, i discenti B1 hanno indicato una media di 2,2 figure retoriche a testa, di cui solo il 21% si sono rivelate correttamente riconosciute. I B2 invece ne hanno rilevate circa 3,4 ciascuno e i loro riconoscimenti si sono dimostrati corretti nel 62% dei casi. Analizzando le risposte date, abbiamo identificato quattro tipologie di errori,<sup>8</sup> tra cui, la più rilevante ai fini della presente discussione, riguarda l'improprio riconoscimento di porzioni testuali come figure discorsive, un errore commesso nel 19% delle risposte complessive date dai B1 e nel 10% di quelle date dai B2. Le risposte dei B2 differiscono tuttavia anche qualitativamente da quelle dei B1: mentre i primi tendono a promuovere a livello di figura discorsiva alcuni momenti della narrazione che vengono identificati correttamente, come in 8; i B1 si dimostrano incapaci di discriminare tra gli elementi del testo che sono connotati stilisticamente e le descrizioni di stati emotivi concitati, come accade in 9.

---

8 Le altre tipologie di errore riscontrate sono: inesattezze di denominazione, confusione tra figure diverse e mancata comprensione della figura.

- [8] Immaginazione: «Mi vidi per un momento, lì nell'acqua verdastra dell'agora, fradicio, gonfio, orribile, galleggiante...»  
Non esiste nel mondo reale, solo una attività mentale [LZ, B2, SISU]
- [9] Una alra e' iperbole. [...]: «Nel primo impeto, tutte le mie energie vitali insorsero violentemente per protestare» Così' puo' sottolineare che il protagonista aveva molta paura e si stato molto arrabbiato [WX, B1, XISU]

Queste tipologie di risposte offrono conferme di come il livello di competenza linguistica incida sulle abilità di elaborazione testuale, mentre le categorie metatestuali, come le figure discorsive, si dimostrano validi indicatori delle abilità testuali dei discenti.

Pur nella sua brevità, la rassegna presentata ha sintetizzato questioni metodologiche, problematiche riscontrate e prospettive di indagine futura con le quali si spera di poter riaffermare l'importanza dell'educazione letteraria per l'educazione linguistica in genere.

## Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2006). *Insegnare la letteratura a studenti stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Caruso, Valeria (2010). *La 'parola melagrana': agnizioni sull'opera in versi di Toti Scialoja*. Napoli: Università degli Studi di Napoli «L'Orientale».
- Coseriu, Eugenio (1973). *Lezioni di linguistica generale*. Torino: Boringhieri.
- Coseriu, Eugenio (1997). *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- De Mauro, Tullio (2004). *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Bari: Laterza.
- Eco, Umberto (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Fillmore, Charles J. (1976). «Frame Semantics and the Nature of Language». *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*, 280, 20-32.
- Fillmore, Charles J. (1985). «Frames and the Semantics of Understanding». *Quaderni di semantica*, 6, 222-54.
- Hausmann, Franz J. (1974). *Studien zu einer Linguistik des Wortspiels. Das Wortspiel im 'Canard enchaîné'*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Jakobson, Roman (1960). «Closing Statement: Linguistics and Poetics». Sebeok, Thomas A. (ed.), *Style in Language*. Cambridge: The MIT Press, 350-77.
- Laufer, Batia; Hulstijn, Jan (2001). «Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Construct of Task-Induced Involvement». *Applied Linguistics*, 22, 1-26.

- Marini, Andrea (2008). *Manuale di neurolinguistica*. Roma: Carocci.
- Mortara Garavelli, Bice (2005). *Manuale di retorica*. Milano: Bompiani.
- Sokmen, Anita J. (1997). «Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary». Schmitt, Norbert; McCarthy, Michael (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 237-57.