

## 6 Un metodo ermeneutico e relazionale

**Sommario** 6.1 La motivazione allo studio della letteratura. – 6.1.1 L'allargamento del canone letterario. – 6.1.2 Le metodologie a mediazione sociale. – 6.2 Un metodo ermeneutico e relazionale. – 6.2.1 Motivare al testo. – 6.2.2 Esplorare il testo. – 6.2.3 Analizzare il testo. – 6.2.4 Contestualizzare il testo. – 6.2.5 Collegare il testo. – 6.2.6 Attualizzare il testo. – 6.2.7 Valutare il testo. – 6.2.8 Valutare e valutarsi.

Il presente capitolo è dedicato alla nostra proposta di metodo ermeneutico e relazionale, corrispondente all'applicazione del modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale sul piano operativo.

Innanzitutto, si affronta la questione della motivazione allo studio letterario e si avanzano delle proposte per facilitare la conquista di una rinnovata funzione formativa della letteratura. Sul piano dei contenuti, l'allargamento del canone letterario può favorire l'affermazione di una concezione più democratica, dinamica e rinnovata della letteratura. Sul piano dei metodi, l'impiego delle metodologie a mediazione sociale può contribuire all'utilizzo dell'ermeneutica letteraria sul piano operativo e allo sviluppo delle abilità relazionali da parte degli studenti.

Successivamente, si presenta la nostra proposta di metodo, la quale si fonda sull'ermeneutica letteraria, incentiva l'esercizio delle abilità relazionali e comprende le proposte motivazionali legate ai contenuti e alle metodologie sopraccitate. Inoltre, aderisce al modello dell'Unità di Acquisizione (d'ora in poi UdA) e si struttura sulla successione delle sequenze naturali della psicologia della Gestalt.

## 6.1 La motivazione allo studio della letteratura

Secondo il parere di autorevoli studiosi (Balboni 2004a; Luperini 2005a, 2005b, 2011, 2013; Armellini 2008; Ceserani 2010; Benvenuti, Ceserani 2012; Rigo 2014; Bertoni 2018), in Italia negli ultimi decenni l'educazione letteraria e la didattica della letteratura sono entrate in uno stato di criticità, con un progressivo allontanamento dei giovani dalla fruizione 'tradizionale' della letteratura, ovvero scritta e a stampa. Nonostante i numerosi cambiamenti in atto (come il rinnovamento dei manuali scolastici e la proposta di aggiornate iniziative di formazione per i docenti), il piacere della lettura da parte degli studenti continua a rappresentare «una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare» (Luperini 2013, 230).

Sul piano teorico e contenutistico, la causa della situazione critica dell'educazione letteraria si deve al perdurare di una concezione di letteratura legata in modo fermo alla tradizione, rispetto al cambiamento dei sistemi culturali e dei riferimenti ideologici iniziato con il declino dello storicismo, continuato con l'allargamento dell'accesso al sapere a fasce sempre più ampie della popolazione e culminato con la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa. A questo proposito, alla soglia del Duemila Ceserani si chiede provocatoriamente: «serve a qualcosa un'educazione letteraria?» (1999, xxx). Se nel Romanticismo la letteratura si considera la principale disciplina formativa per la funzione patriottica svolta con lo studio delle opere più rappresentative dei valori civili e postunitari, oggi il suo prestigio culturale e didattico non si può dare per scontato. Infatti, la letteratura non rappresenta più l'unico, bensì uno dei possibili modelli di testimonianza storico-culturale, pensiero e comportamento etico. A differenza del passato, in cui il tasso di analfabetismo era maggiore e la produzione di materiale a stampa era inferiore, perciò chi non leggeva era automaticamente escluso dall'accesso elitario alla cultura, negli ultimi decenni il numero dei lettori è cresciuto e le pubblicazioni sono aumentate. Tuttavia, il libro non è più il solo strumento culturale, poiché è stato progressivamente affiancato dai nuovi mezzi di comunicazione e di consumo estetico (fumetti, film, canzoni ecc.). Gli studenti sono quindi immersi in una realtà comunicativa che ha nella simultaneità multimodale, nella partecipazione attiva e nella varietà delle fonti di informazioni disponibili le sue forme privilegiate (Caon, Serragiotto 2012; Bertoni 2018).

Sul piano operativo e metodologico, lo stato di criticità dell'educazione letteraria si riflette inevitabilmente anche sulla didattica della letteratura. A tal proposito, Luperini sostiene che «la crisi della letteratura, che già porta con sé la crisi della critica, implica poi la crisi della didattica e, quindi, può portare anche ad emarginare la letteratura dalla scuola» (2002, 61). Il ritardo nelle applicazioni operative delle formulazioni teoriche e l'attuale situazione di ecletticismo

metodologico per la mancata aderenza dei metodi agli approcci causano il persistere di una modalità di insegnamento della letteratura legata al predominio della storiografia letteraria.

Ma come si rapporta lo stato di criticità dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura con gli indici di lettura in Italia e, in particolare, con le abitudini di lettura degli studenti? Le statistiche più recenti attestano che, sullo sfondo di un modesto interesse da parte della popolazione, il pubblico più vasto di appassionati alla lettura si identifica con i giovani di 11-19 anni (ISTAT 2019). Infatti, se solo il 40,6% degli italiani afferma di avere letto almeno un libro nell'ultimo anno per motivi non scolastici o professionali, la percentuale aumenta nelle fasce d'età di 11-14 anni (58,2%), 15-17 anni (54,5%) e 18-19 anni (54,3%).

Appare quindi evidente il ruolo fondamentale che l'educazione letteraria e la didattica della letteratura sono chiamate a svolgere per sostenere, sviluppare e consolidare le abitudini di lettura degli studenti, affinché l'interesse per la letteratura si rafforzi e si conservi anche dopo la conclusione del percorso scolastico. Se gli adolescenti rappresentano la quota più alta di lettori all'interno di un contesto generale di modesta propensione alla lettura, per consentire la riconquista di un rinnovato ruolo formativo della letteratura nella realtà scolastica attuale risulta necessario puntare sulla motivazione e identificare delle soluzioni sul piano contenutistico e metodologico. Scrive al riguardo Luperini:

Occorrerebbe [...] lavorare a un paradigma didattico nuovo che tenga conto non solo delle acquisizioni del passato ma della mutata composizione della scuola [...], della presenza sempre più larga di studenti stranieri immigrati, della riduzione crescente di interesse per gli aspetti specifici della disciplina, e così via. C'è bisogno, insomma, di un modo nuovo di insegnare la letteratura. (2013, 16)

In una prospettiva glottodidattica umanistica, la centralità della persona-studente è un elemento fondamentale nel rapporto didattico-educativo e l'aspetto motivazionale è basilare per un apprendimento significativo (Rogers 1969).

Nel 'modello egodinamico', Titone (1976) considera la motivazione come l'elemento dinamogenetico dell'apprendimento che si attiva nei seguenti passaggi: i progetti dell'ego conducono ogni persona ad elaborare una strategia per realizzarli che, una volta messa in pratica, si trasforma in tattica. Se la tattica conferma l'efficacia della strategia, quest'ultima rinforza a sua volta la motivazione dell'ego e si crea così un circolo virtuoso in cui i progetti di ciascuna persona mettono in moto e sostengono la fatica di realizzare i propri obiettivi. Il tipo di motivazione privilegiato in questo modello è quello 'intrinseco', che si verifica quando lo studente sente autonomamente

interesse e piacere per l'apprendimento. In assenza di questa propensione spontanea, la motivazione può essere promossa attraverso la relazione con il docente, i contenuti, i materiali e gli ambienti reali e virtuali, la metodologia (Caon 2010).

Anche nel modello tripolare di Balboni (2013) la componente emotiva appare fondamentale. Secondo lo studioso gli elementi che condizionano l'agire degli studenti sono:

- a. il dovere: è una forma di motivazione esogena tipica dei contesti di insegnamento tradizionali che non conduce all'acquisizione stabile delle informazioni a causa dell'innalzamento del filtro affettivo. Il dovere, tuttavia, può trasformarsi in 'senso del dovere' e fare sentire agli studenti il piacere nel sapere di stare facendo il proprio dovere rispetto ad un docente che si stima (Caon 2006);
- b. il bisogno: è una forma di motivazione endogena legata all'emisfero sinistro del cervello, è efficace ma limitata perché dipende dalla percezione consapevole dello studente e rischia di esaurirsi quando quest'ultimo ritiene di aver appagato il proprio bisogno;
- c. il piacere: è la forma di motivazione endogena più potente perché è legata sia all'emisfero destro sia a quello sinistro (quando si traduce nel piacere di aver soddisfatto un bisogno).

Nel modello di Schumann (1997), fondato sulla teoria cognitiva delle emozioni di Magda B. Arnold degli anni Sessanta, l'emozione svolge una funzione essenziale nello sviluppo dei processi cognitivi. Secondo lo studioso, il cervello riceve degli stimoli (*input*) e procede ad una loro valutazione (*appraisal*), in seguito alla quale sceglie se accettare o meno gli stimoli e interiorizzare i loro contenuti (*arousal*) a seconda di cinque elementi dell'*input*: la novità, la piacevolezza estetica, l'utilità (legata alla percezione di soddisfare un bisogno), la realizzabilità e la sicurezza psicologica e sociale (connessa all'assenza di mettere a rischio l'autostima e l'immagine di sé di fronte ai compagni e al docente).

Infine, nel modello di Dörnyei (2003) la motivazione non è considerata come un elemento statico, esistente a priori nella mente degli studenti, ma come il risultato di procedimenti cognitivi ed emozionali legati a tre fattori: la lingua straniera che si sta studiando, le caratteristiche degli studenti, l'ambiente di studio. Quest'ultimo elemento comprende l'argomento del corso (interesse, rilevanza, attese, soddisfazione), l'insegnante (autorevolezza, relazione significativa) e il gruppo.

Dall'analisi dei quattro modelli emerge che la motivazione allo studio della letteratura può essere prodotta dal piacere, nei molteplici aspetti legati ai contenuti e alle metodologie (varietà dei materiali, novità delle proposte, sfide accessibili e superabili ecc.), e dalla re-

lazione con l'insegnante. Di conseguenza, è necessario puntare sulla percezione del bisogno e del piacere della letteratura da parte degli studenti, affinché si riducano le contrapposizioni tra le letture extrascolastiche e quelle scolastiche - in queste ultime si rischia infatti di dare maggior peso alla dimensione cognitiva (Abbaticchio 2002; Sanjuán 2013). Inoltre, è fondamentale che si sviluppi un dialogo tra gli insegnanti e gli studenti finalizzato all'individuazione di mediazioni tra l'esigenza di rispettare i programmi scolastici dei primi e le preferenze estetiche dei secondi (Balboni 2014b; Caon, Spaliviero 2015b).

Alla luce di queste riflessioni riteniamo che le soluzioni per risolvere lo stato di criticità dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura si possano collocare sui livelli dei:

- a. contenuti: con la proposta dell'allargamento del canone letterario per approdare ad una visione dinamica e democratica della letteratura che ribadisca il legame tra i temi letterari e la realtà degli studenti e valorizzi il proprio statuto audiovisivo e multimediale;
- b. metodi: con l'impiego delle metodologie a mediazione sociale caratterizzate dalla collaborazione tra pari e dal coinvolgimento attivo degli studenti, specialmente nell'interpretazione e nella valorizzazione delle opere sul piano razionale ed emotivo.

### 6.1.1 L'allargamento del canone letterario

Il canone letterario corrisponde ad

una serie di testi che una determinata società considera fondamentali per la propria cultura e tradizione, ed esemplari sotto ogni punto di vista: il che equivale a dire che li considera dei classici. (Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003, 44)

La sua nascita si deve al bisogno di auto-definizione da parte di ciascuna comunità umana, che seleziona un determinato insieme di opere all'interno di precise circostanze storiche, sociali e culturali e le trasmette nel tempo per conservare la propria identità in un'ottica rappresentativa e formativa. Pertanto, il canone letterario è strettamente connesso all'autorità che lo definisce e aspira ad essere fisso e immutabile, poiché i testi che lo costituiscono sono elevati a testimonianza dell'immaginario storico-culturale dominante. Alla precedente definizione è quindi possibile aggiungere che il canone letterario equivale a «un complesso di opere [...] la cui eccellenza e importanza sono garantite da un potere forte, da un'autorità indiscussa» (Onofri 2001, 19).

Di conseguenza, il canone letterario non è inclusivo, perché si origina da una scelta accurata di testi sulla base della loro maggiore o

minore rispondenza ai principi dell'autorità socioculturale egemonica, né eterno in termini di tempo, poiché la contingenza temporale in cui si crea lo rende un prodotto storicamente determinato, nonostante la volontà di rappresentare un repertorio assoluto dei capolavori di una data civiltà letteraria. Emblematico, a tal proposito, è *Il canone occidentale* di Bloom (1994), corrispondente ad una selezione di ventisei autori e basato sull'identificazione delle peculiarità estetiche delle loro opere che li rendono, appunto, canonici e dunque immortali. Nel corso del Novecento, la nozione di canone letterario è al centro di un acceso dibattito, con l'accusa di rappresentare un prodotto culturale dell'egemonia maschilista e occidentale. Dato che quello che definisce il canone è quanto vi è incluso ed escluso, le culture minoritarie, femministe ed extraoccidentali ne chiedono una revisione in un'ottica più ampia (Onofri 2001; Schaeffer 2011; Sanguineti 2018).

Ad oggi, se l'esistenza del canone letterario rimane fuori questione perché è indubbia la necessità del suo apporto per orientarsi nella vasta offerta letteraria e definire i capisaldi da inserire nei programmi scolastici, risulta altrettanto fondamentale riconoscere il suo carattere storico, parziale e relativo. Considerati i cambiamenti culturali e ideologici degli ultimi decenni e la natura sempre più multietnica della realtà scolastica italiana è fondamentale aggiornare la proposta contenutistica in prospettiva interculturale, affinché essa non rispecchi più solamente la tradizione nazionale o eurocentrica ma si apra alle forme di espressione che riflettono le dinamiche sociali e culturali odierne e vada incontro alle inclinazioni estetiche degli studenti.

Nello specifico, l'allargamento del canone letterario può riguardare:

- a. lo studio o la rilettura delle opere canoniche con un focus sui temi interculturali: a partire dai testi letterari dei programmi scolastici è possibile creare dei percorsi tematici, ad esempio, sul viaggio, sullo straniero, sull'identità, ma anche sulla 'semplice' osservazione della realtà in cui emergano visioni etnocentriche, stereotipi e pregiudizi (Ceserani 1998; Nucera 2002; Ibarra, Ballester 2011). In questo modo, si possono collocare le opere 'tradizionali' in una dimensione globale, evidenziare le contaminazioni tra le diverse letterature e osservare se stessi e le proprie tradizioni da punti di vista differenti, facendo esperienza di decentramento (Santerini 2013; Bettini 2019);
- b. la letteratura straniera di origine europea, occidentale ed extraoccidentale: ai programmi scolastici è consigliabile integrare la lettura delle opere straniere per ampliare le conoscenze storiche, culturali e geopolitiche, scoprire le eredità occidentali ed extraoccidentali della cultura europea, identificare gli autori nazionali che hanno contribuito alla costruzione delle culture 'altre' e mostrare le rappresentazioni del-

- l'altro' di origine non occidentale (Grossi, Rossi 1997; Grillo 1998; Santarone 2005, 2013; Barberi Squarotti, Gatti 2020; Manganaro 2020);
- c. la letteratura della migrazione: in Italia la letteratura della migrazione rappresenta un fenomeno relativamente recente, risalente agli inizi degli anni Novanta (Gnisci 2006; Comberati 2010). Ad oggi, le opere sono prodotte da scrittrici e scrittori nate/i in Italia da persone di origine migrante, mostrano forme di coesistenza tra due o più culture all'interno della stessa realtà nazionale e trattano temi universali come l'inclusione sociale, i pregiudizi e la paura nei confronti dell'altro' (Camilotti, Zangrando 2010). Oltre a contribuire al rinnovamento della lingua letteraria, dei generi e delle tematiche, consentono di introdurre delle riflessioni comparative, interculturali e attuali (Camilotti, Zangrando 2010; Gnisci, Sinopoli, Moll 2010; Moll 2015; Luperini 2018);
  - d. la paraletteratura: numerose ricerche nazionali e internazionali sulle abitudini di lettura degli adolescenti (tra cui Hopper 2005; Sanjuán 2011; 2013; Vennarucci 2016; Arizpe, Cliff-Hodges 2018; Lequien 2019) mostrano che il canone letterario degli studenti è costituito principalmente dalla paraletteratura (fumetti, *graphic novel*, romanzi fantasy, rosa, horror, gialli ecc.) con una preferenza per i temi dell'universo adolescenziale. L'integrazione di queste opere al canone letterario può favorire la creazione di 'ponti' tra le letture personali degli studenti e quelle istituzionali del programma scolastico e promuovere una maggiore considerazione delle opere più recenti (Cinquegrani 2014; Meili 2014; Rigo 2014);
  - e. le opere audiovisive e multimediali delle canzoni e dei film: consentono agli studenti di riflettere sugli echi letterari a livello semantico (in quanto prodotti storico-linguistici trattano temi comuni alla letteratura, come le relazioni personali, la guerra, la morte ecc.) e a livello formale (ad esempio, nelle canzoni si utilizzano figure retoriche, si ricercano particolari effetti prosodici e si ricorre ad un uso figurato del linguaggio; nei film si impiegano le convenzioni letterarie della voce narrante, dell'analessi/flashback, del riassunto/sequenza di montaggio e dell'ellissi) (Fiori 2003; Manzoli 2003; Triolo 2004; Tinazzi 2007; La Via 2013; Ciabattoni 2016). Per motivare allo studio dei testi letterari è possibile proporre l'ascolto di canzoni e la visione di film o di spezzoni di film al fine di evidenziare gli elementi di somiglianza e di differenza, far prendere coscienza agli studenti della sensibilità estetica che hanno sviluppato nel contesto extrascolastico e far nascerne in loro un atteggiamento curioso, essenziale per affrontare opere più complesse (Rigo 2014; Spaliviero 2017). In par-

ticolare, tra i principali modelli di interazione tra letteratura e canzone è possibile individuare: i testi scritti da un poeta per una canzone e un cantante; la poesia musicata e cantata per intero o in parti significative; la poesia musicata e cantata in alcune parti; il citazionismo e l'intertestualità con riferimenti fedeli e liberi; la canzone sul testo letterario o sulla biografia di un letterato (Caon, Spaliviero 2015a; Spaliviero 2015). Inoltre, tra i principali modelli di interazione tra letteratura e cinema è possibile riconoscere: i film scritti dai letterati; gli adattamenti cinematografici delle opere; le trasposizioni cinematografiche dei testi letterari; il citazionismo e l'intertestualità con riferimenti fedeli e liberi; i film sulle biografie dei letterati (Spaliviero 2019).

Il risultato corrisponde alla conservazione delle opere canoniche e alla parallela integrazione delle proposte sopraindicate con la definizione di un canone letterario aperto, duttile e vicino alle esigenze degli studenti per rinnovare la concezione di letteratura in un'ottica inclusiva. Invece di un solo canone letterario, rappresentativo di una produzione letteraria legata alla prospettiva culturale etno-ed eurocentrica e al testo scritto e stampato, diventa così possibile pensare all'esistenza di più canoni letterari, espressione di molteplici linguaggi e culture. Sulla necessità di ripensare la relazione tra letteratura e identità nazionali alla luce della società attuale, Ceserani afferma che «la letteratura come fondante lo spirito nazionale è un progetto culturale che oggi non ha più ragione di essere in una società multietnica», pertanto «la via è percorribile sulla direttrice di un futuro da costruire con nuovi canoni letterari» (2007, 27-9). A sua volta, considerata l'«esplosione centrifuga dello spazio letterario» determinata dallo sviluppo dei linguaggi audiovisivi e multimodali, Bertoni scrive che «nessuna priorità o primogenitura culturale [della letteratura scritta e a stampa] è ancora sostenibile» (2018, 19-32).

### 6.1.2 Le metodologie a mediazione sociale

Pur includendo momenti trasmissivi da parte del docente, le metodologie a mediazione sociale si presentano come alternativa alla lezione esclusivamente frontale e prettamente verbale (metodologie a mediazione docente) e promuovono la centralità degli studenti nel processo di apprendimento, puntando sulla sfida cognitiva, sulla partecipazione emotiva e sulla relazione interpersonale (D.W. Johnson, R.T. Johnson 1989; D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubec 1994; Kagan 1994, 2000; Comoglio, Cardoso 1996; Comoglio 1998). Le basi teoriche delle metodologie a mediazione sociale corrispondono al paradigma socio-costruttivista che intende l'apprendimento come



co-costruzione di conoscenze, collaborazione comunitaria e dialogo (Cacciamani, Giannandrea 2004; Rutka 2006; Polito 2009; Pagan 2016; Surian, Damini 2017).

Le metodologie a mediazione sociale sono coerenti rispetto al metodo ermeneutico e alla realtà multietnica della scuola italiana. Dato che la specificità dell'ermeneutica letteraria consiste nell'interpretazione delle opere e nell'esercizio delle abilità relazionali per l'incontro con l'"altro" (autore, personaggi, compagni di classe), i principi del socio-costruttivismo contribuiscono a definire le fondamenta dell'approccio ermeneutico e le metodologie a mediazione sociale facilitano la realizzazione del relativo metodo attraverso la promozione di un confronto aperto tra gli studenti. Al riguardo, Armellini sostiene che nell'ermeneutica letteraria l'insegnamento della letteratura determina la «costruzione di un sapere nuovo»: «anziché presentarsi come *scoperta* di concetti e teorie già formulati da altri, l'apprendimento si propone come *invenzione* di una realtà elaborata cooperativamente» (2008, 66-7; corsivi nell'originale). Rispetto al carattere multietnico della realtà scolastica, le metodologie a mediazione sociale incentivano la trasformazione della classe di letteratura in un laboratorio interculturale, grazie ad attività di decentramento cognitivo a partire dalle opere per l'evoluzione da un pensiero etnocentrico, rigido e gerarchico, ad una visione dinamica, collaborativa e aperta. «Si tratta», scrivono Frabboni e Pinto Minerva,

di mettere a punto concrete occasioni in cui poter 'smontare' assetti cognitivi, identitari e immaginativi rigidi e autocentrati e, in parallelo, di progettare e realizzare, attraverso un processo di distanziamento dal proprio centro, *pensiero interculturale* e *identità plurale*. (2013, 358-9; corsivi nell'originale)

Infatti, le metodologie a mediazione sociale mirano a valorizzare i molteplici punti di vista degli studenti sulle opere legati alla personalità, ai diversi tipi di intelligenza, alla motivazione allo studio, agli stili cognitivi, all'attitudine e al background linguistico e culturale attraverso la proposta di attività che stimolano l'elaborazione di considerazioni personali, l'esposizione argomentata delle opinioni e la discussione tra pari sotto la supervisione del docente (Dolci 2006). Per garantire il funzionamento di queste metodologie è essenziale sottolineare che gli studenti costruiscono i nuovi saperi sulla base di quanto già conoscono, che l'interazione con la classe (compagni e docente) è una tappa fondamentale nel processo di apprendimento e che quest'ultimo si realizza anche grazie alle interazioni tra i contenuti letterari e l'ambiente in cui gli studenti vivono (Minello 2006).

Tra le metodologie a mediazione sociale maggiormente adatte alla didattica della letteratura secondo la nostra proposta di metodo ermeneutico e relazionale individuiamo:

- a. l'apprendimento cooperativo: gli studenti collaborano per eseguire il compito di gruppo equivalente al commento, all'interpretazione e alla valutazione critica del testo letterario mentre sviluppano le abilità relazionali in un processo dinamico di costruzione, ristrutturazione ed estensione delle conoscenze grazie al confronto dialettico all'interno del gruppo (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubec 1994; Comoglio, Cardoso 1996; Rutka 2006). Nonostante sia possibile creare gruppi omogenei per realizzare compiti specifici o potenziare determinate abilità, è preferibile formare gruppi eterogenei di studenti per capacità, caratteristiche e provenienze in quanto aumentano i punti di vista divergenti, le possibilità di risolvere i problemi e le occasioni di 'squilibrio cognitivo' (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubec 1994). Pertanto, il gruppo cooperativo 'ideale' è composto da quattro studenti di capacità buone (uno), medie (due) e basse (uno), di genere differente (due maschi e due femmine) e di diverse lingue e culture. I metodi dell'apprendimento cooperativo a cui è possibile fare riferimento per la didattica della letteratura sono il *Learning Together* (D.W. Johnson, R.T. Johnson 1989) e lo *Structural Approach* (Kagan 1994);
- b. l'educazione tra pari: comprende sia la collaborazione tra pari sia il tutoraggio tra pari, ovvero attività in cui gli studenti svolgono rispettivamente compiti su livelli simili e diversi (Comoglio, Cardoso 1996). In entrambi i casi, questa metodologia si basa sull'idea della leadership distribuita, secondo cui ogni studente può contribuire alla realizzazione del compito. Tra le potenzialità del tutoraggio tra pari sono inclusi il miglioramento delle competenze cognitive, metacognitive e sociali sia nello studente *tutee* (colui che riceve il tutoraggio) sia nello studente *tutor* (colui che realizza il tutoraggio) (Negri 2005). Sul piano cognitivo e metacognitivo, il *tutor* ristruttura il proprio sapere e rende accessibili i contenuti al *tutee*, che a sua volta trae beneficio dall'insegnamento 'individualizzato'. Sul piano sociale, il *tutor* accresce la propria autostima, assume un atteggiamento empatico e negozia i significati sulla base dei feedback raccolti dal *tutee*, che può sentirsi maggiormente a suo agio nell'apprendere da un compagno grazie all'interazione orizzontale. Per queste ragioni, è necessario che il *tutor* sia consapevole della propria funzione e valorizzato dal docente e che il *tutee* comprenda i motivi del tutoraggio ricevuto (Pellai, Rinaldin, Tamborini 2002).

## 6.2 Un metodo ermeneutico e relazionale

La nostra proposta di metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura corrisponde alla realizzazione del modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale sul piano operativo (cf. § 5.4).

Il carattere ermeneutico e relazionale del nostro metodo si deve ai seguenti fattori:

- a. la successione di attività da svolgere prima, durante e dopo la lettura a partire dalle sequenze naturali di acquisizione della psicologia della Gestalt, secondo cui la percezione si articola nelle sequenze di globalità → analisi → sintesi (Balboni 2014a);
- b. la strutturazione sul metodo ermeneutico (cf. § 2.2.8);
- c. l'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (cf. § 4.2);
- d. le proposte contenutistiche e metodologiche sopraccitate, attinenti all'allargamento del canone letterario e all'impiego delle metodologie a mediazione sociale.

Le corrispondenze tra la psicologia della Gestalt, l'ermeneutica letteraria e la nostra proposta di metodo sono visibili nella tabella seguente assieme ad una breve descrizione delle diverse fasi, successivamente approfondite.

**Tabella 3** Metodo ermeneutico e relazionale

| Psicologia della Gestalt | Ermeneutica letteraria           | Metodo ermeneutico e relazionale    | Descrizione delle fasi  |
|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|
| Globalità                | -                                | Motivare al testo (§ 6.2.1)         | Attività precedenti alla lettura del testo. Collegano la quotidianità degli studenti ai contenuti della lezione.  |
|                          |                                  | Esplorare il testo (§ 6.2.2)        | Attività successive alla lettura del testo. Verificano la comprensione generale.  |
| Analisi                  | Commento                         | Analizzare il testo (§ 6.2.3)       | Attività su alcuni elementi specifici del testo (semantici e/o formali). Verificano la comprensione analitica.  |
|                          | Interpretazione: storicizzazione | Contestualizzare il testo (§ 6.2.4) | Attività che approfondiscono lo studio dei messaggi originari dell'opera attraverso la lettura di altri frammenti dello stesso testo, della biografia dell'autore e di altre sue opere. |
|                          |                                  | Collegare il testo (§ 6.2.5)        | Attività interdisciplinari che collegano l'opera ad altre letterature (straniere e della migrazione).   |

| Psicologia della Gestalt | Ermeneutica letteraria           | Metodo ermeneutico e relazionale | Descrizione delle fasi  |
|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---|
| Sintesi                  | Interpretazione: attualizzazione | Attualizzare il testo (§ 6.2.6)  | Attività che riguardano l'attualizzazione dei significati dell'opera a partire dalla quotidianità degli studenti. |
|                          | Interpretazione: valorizzazione  | Valutare il testo (§ 6.2.7)      | Attività di valutazione individuale dell'opera.   |
|                          |                                  | Valutare e valutarsi (§ 6.2.8)   | Test di verifica individuale, verifica collaborativa e autovalutazione individuale.                               |

### 6.2.1 Motivare al testo

La fase 'motivare al testo' corrisponde ad attività che si realizzano prima della lettura. Le tematiche letterarie si inseriscono nella quotidianità degli studenti per far percepire il legame tra gli argomenti della lezione e la realtà in cui vivono e far nascere la disponibilità o addirittura il desiderio di studiare l'opera, stimolando la «motivazione affettiva» (Mezzadri 2015, 65). Oltre a sfruttare la ridondanza del paratesto (illustrazioni, titoli, didascalie ecc.) e ad introdurre delle informazioni sul contesto (autore, anno di produzione dell'opera, genere letterario ecc.), si ricorre all'attivazione dei diversi canali sensoriali (ad esempio, con l'ascolto di canzoni e la visione di film o spezzoni di film legati al testo letterario). Così facendo, è possibile elicitarle le preconcoscenze degli studenti, stimolarli a formulare delle ipotesi sui contenuti che studieranno e attivare l'*expectancy grammar*, incentivando la «motivazione cognitiva» (Mezzadri 2015, 65).

In primo luogo, è necessario considerare l'enciclopedia del mondo degli studenti per poterli avvicinare al testo letterario. Al riguardo, Giacobazzi afferma: «appare indispensabile che gli allievi siano portati innanzitutto a riconoscere nell'opera letteraria un tema vicino alla loro esperienza quotidiana, letteraria o sociale», poiché «solo così il superamento dell'estraneità del testo letterario può configurarsi come una lenta e, forse, anche faticosa conquista e non si manifesta semplicemente come una rivelazione dall'alto» (2000, 25). In secondo luogo, la formulazione di ipotesi non deve creare disistima nelle capacità linguistiche e/o ermeneutiche degli studenti, perciò deve riguardare l'elaborazione di previsioni in cui è impossibile sbagliare considerata l'assenza di risposte 'corrette' e 'scorrette'. Pertanto, si deve presentare come

un'attività stimolante [...] che mette in gioco l'intuizione degli studenti, li porta a costruire insieme, [...] e che non distingue gli studenti sulla base della loro competenza linguistica ma della loro abilità cognitiva e della capacità di intuire. (Balboni 2008, 106)

In terzo e ultimo luogo, la condivisione delle preconoscenze facilita la comprensione dei nuovi contenuti e rinvia alla dimensione socio-costruttivista della didattica della letteratura. «Un *brainstorming* di gruppo», ad esempio, «dà risultati di gran lunga superiori a quello svolto da soli, perché incamera i suggerimenti e le aperture associative a più menti» (Balboni 2008, 133).

Le tecniche didattiche mirano soprattutto allo sviluppo delle abilità produttive, ricettive e integrate (di tipo interattivo). Comprendono domande aperte sull'esperienza degli studenti relativa al tema dell'UdA, *brainstorming* e diagramma a ragno sulle parole chiave dell'opera, ascolto di canzoni e visione di spezzoni di film associati al testo letterario con attività di *cloze*, incastro e abbinamento immagine-parola, elaborazione di previsioni sui contenuti a partire dall'esplorazione del paratesto. È fondamentale iniziare questa fase con attività centrate sul protagonismo degli studenti e sull'uso di strumenti integrativi al testo scritto che si avvicinano alle loro preferenze audiovisive e multimediali e ai consumi extrascolastici quotidiani. È altrettanto essenziale concludere questa fase con attività sui contenuti letterari dell'UdA per guidare gli studenti a sensibilizzarsi fin da subito nei confronti delle lingue e delle culture 'altre', rappresentate dall'autore e dai personaggi, attraverso esercizi di decentramento cognitivo finalizzati ad allenare l'abilità relazionale di saper osservare.

Rispetto alle modalità di lavoro, è necessario favorire un avvicinamento graduale all'utilizzo delle metodologie a mediazione sociale e guidare gli studenti all'esercizio delle abilità relazionali.

## 6.2.2 Esplorare il testo

La fase 'esplorare il testo' equivale ad attività che si propongono durante e subito dopo la lettura. Agli studenti si chiede di realizzare una lettura estensiva del testo, fornendo eventualmente delle parole chiave essenziali per la comprensione linguistica, e di svolgere delle attività mirate a verificare la comprensione globale.

Le tecniche didattiche attengono specialmente all'allenamento delle abilità ricettive e consistono nella lettura rapida per controllare le ipotesi formulate nella fase precedente (*skimming*) e per identificare singoli elementi (*scanning*), nelle domande chiuse (a scelta binaria o multipla) e aperte, nel completamento di griglie e tabelle e nella suddivisione del testo in sezioni a cui attribuire un titolo (Balboni 2008).

Riguardo alle modalità di lavoro, oltre ai metodi dell'apprendimento cooperativo (*Structural Approach* di Kagan 1994), è possibile proporre delle attività di apprendimento cooperativo informale (*Learning Together* di D.W. Johnson, R.T. Johnson 1989), come la realizzazione degli esercizi più complessi a coppie anziché individualmente, il successivo confronto delle risposte a gruppi e la correzione *in plenum*.

### 6.2.3 Analizzare il testo

La fase 'analizzare il testo' coincide con attività che si svolgono dopo la lettura. Si chiede agli studenti di realizzare una lettura intensiva dell'opera e si propongono degli esercizi focalizzati su elementi specifici del testo, di tipo contenutistico e/o formale, per verificare la comprensione analitica. Se gli 'scarti' letterari sono presenti nei molteplici livelli del testo, anziché considerarli in modo simultaneo è preferibile compiere una scelta in base agli obiettivi dell'UdA. Come scrive Balboni,

la lettura pedagogica, pensata per studenti che *stanno apprendendo* a diventare lettori, deve essere graduale, deve enucleare volta per volta un elemento (anzi: scegliere il testo proprio perché quel dato elemento è assolutamente evidente). (2006, 22; corsivo nell'originale)

Le tecniche didattiche riguardano soprattutto il potenziamento delle abilità ricettive e integrate (di tipo manipolativo) e si definiscono «di analisi discreta» (Balboni 2004b, 46). Infatti, hanno a che vedere con il riconoscimento di elementi letterari specifici attraverso la segnatura nel testo (sottolineature, cerchiature, evidenziazioni), il completamento di tabelle e griglie, la parafrasi e la traduzione di parti di testo e la scoperta delle regole costitutive dei generi letterari attraverso attività di *cloze* e incastro (Balboni 2008). È essenziale che in questa fase gli studenti potenzino le competenze linguistiche ricettive, sia nella lingua letteraria (soprattutto a livello lessicale) sia nella microlingua della letteratura (rispetto alla terminologia dell'analisi testuale), e le competenze linguistiche integrate di tipo manipolativo. Inoltre, per incentivare l'esercizio delle abilità relazionali è fondamentale inserire delle attività di decentramento cognitivo, in cui si chiede agli studenti di assumere il punto di vista di uno o più personaggi e di proiettarsi in contesti storico-culturali diversi utilizzando le conoscenze pregresse e le risorse immaginative.

Rispetto alle modalità di lavoro, è essenziale sostenere l'uso delle metodologie a mediazione sociale e continuare a promuovere l'esercizio delle abilità relazionali. Pertanto, oltre ad attività di apprendimento cooperativo informale è consigliabile proporre degli esercizi cooperativi più complessi in termini di organizzazione, ristrutturazione cognitiva e ricerca di strategie comunicative efficaci come il metodo *Jigsaw* (D.W. Johnson, R.T. Johnson 1989).

#### 6.2.4 Contestualizzare il testo

La fase 'contestualizzare il testo' equivale ad attività che si verificano dopo la lettura. L'opera si inserisce all'interno delle coordinate storico-culturali in cui si produce, si rapporta con i movimenti artistici e letterari coevi e si collega alla personalità dell'autore per essere interpretata nella prospettiva passata. Si approfondiscono la biografia, la visione del mondo e la poetica del letterato e si propone la lettura di frammenti dello stesso testo e di altre opere dello stesso autore per coinvolgere gli studenti nella scoperta dei messaggi originali del testo e nella presa di coscienza della lente personale, storica e culturale attraverso la quale leggono le opere.

Le tecniche didattiche attengono specialmente allo sviluppo delle abilità ricettive e integrate (di tipo manipolativo e interattivo) e sono simili a quelle utilizzate nelle fasi 'esplorare il testo' e 'analizzare il testo'. Si focalizzano sia su contenuti generali (come gli avvenimenti più significativi della vita dell'autore) sia su aspetti specifici (come lo sviluppo della stessa tematica in un'altra opera, in un'ottica comparata) e puntano sulla co-costruzione di nuovi significati da parte degli studenti, coerentemente alla logica socio-costruttivista. Oltre alle competenze linguistiche ricettive, gli studenti sono guidati ad allenare le abilità linguistiche integrate di tipo manipolativo (riassunto, parafrasi, traduzione) e di tipo interattivo (*role play* letterari, interviste impossibili, drammatizzazioni). Inoltre, sono incentivati a sviluppare le competenze storico-culturali, imparando a rapportare il testo letterario sia con la realtà in cui è stato prodotto sia con la personalità che l'ha generato e ad interpretarlo nella prospettiva passata. Infine, sono stimolati ad allenare le abilità relazionali grazie ad ulteriori attività di decentramento cognitivo che richiedono di mettersi nei panni degli autori e dei personaggi rispettando la cornice storico-culturale e il profilo biografico.

Rispetto alle modalità di lavoro, oltre ai metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan 1994), gli studenti possono svolgere le attività di apprendimento cooperativo informale del *Learning Together* (D.W. Johnson, R.T. Johnson 1989), ad esempio incentivando le attività a piccoli gruppi invece di proporle come compito individuale.

#### 6.2.5 Collegare il testo

La fase 'collegare il testo' corrisponde ad attività che si realizzano dopo la lettura. Si propongono dei collegamenti interdisciplinari tra il testo letterario e le opere di autori di nazionalità e periodi diversi (letterature straniere di origine europea, occidentale ed extraoccidentale e letteratura della migrazione). In questo modo, gli studenti

possono ampliare la conoscenza dei significati passati dell'opera in una prospettiva interculturale e allenarsi a relazionare le conoscenze in modo flessibile.

Le tecniche didattiche sono finalizzate principalmente allo sviluppo delle abilità ricettive e sono simili a quelle utilizzate nella fase 'contestualizzare il testo', a seconda che l'obiettivo riguardi la comprensione dei contenuti generali o l'identificazione di elementi particolari in un'ottica comparata.

Rispetto alle modalità di lavoro, assieme alle attività di apprendimento cooperativo informale del *Learning Together* (D.W. Johnson, R.T. Johnson 1989) si possono proporre i metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan 1994).

### 6.2.6 Attualizzare il testo

La fase 'attualizzare il testo' corrisponde ad attività che si svolgono dopo la lettura. L'opera si inserisce nella quotidianità degli studenti e si interpreta nei suoi possibili significati attuali, nel costante rispetto dei messaggi originari. Per avvicinare la letteratura alla dimensione presente degli studenti, si propone la lettura di testi della paraletteratura (come i fumetti), si impiegano strumenti integrativi (come le canzoni e i film o spezzoni di film) e si favorisce l'interazione in classe. Gli studenti sono stimolati ad interpretare i messaggi dell'opera nella prospettiva attuale, ad interagire con i compagni e a diventare consapevoli dell'influenza dell'identità personale e del proprio background storico e culturale sulla lettura del testo. In aggiunta, si possono proporre delle attività di produzione scritta creativa e di confronto interculturale attraverso la considerazione dei temi letterari nella prospettiva di culture diverse.

Le tecniche didattiche mirano soprattutto allo sviluppo delle abilità produttive e integrate (di tipo interattivo). Si conferisce maggiore protagonismo agli studenti affinché sperimentino i legami esistenti tra i temi letterari e le loro riflessioni esistenziali, da un lato, e tra il testo scritto e gli strumenti audiovisivi e multimediali, dall'altro. Per quanto riguarda le abilità produttive, si può proporre di realizzare brevi monologhi su episodi rilevanti della propria biografia (reali o inventati), narrare degli avvenimenti (veritieri o di fantasia), transcodificare il testo letterario nelle forme cinematografiche o musicali, comporre una poesia a partire da un tema rilevante, riscrivere la storia mediante le riscritture 'filtrate' (centrate sui cambiamenti formali, come il genere e il registro linguistico) e le riscritture 'multiple' (riguardanti le modifiche contenutistiche, come il luogo e l'epoca della storia e la trasposizione di età anagrafica dei personaggi) (Rigo 2014). Per quanto attiene alle abilità integrate di tipo interattivo, si possono creare attività di drammatizzazione, *role-taking*, *role*



*play* e *role-making*, interviste impossibili, scenario e talk show (Balboni 2008). Inoltre, si stimolano gli studenti ad allenare le abilità relazionali attraverso la condivisione delle interpretazioni attuali con i compagni, che richiede di individuare i significati presenti, esporli alla classe in modo argomentato, ascoltare idee diverse e accogliere versioni alternative non considerate inizialmente. Il dibattito ermeneutico sui messaggi attuali dell'opera e la scoperta di nuove culture a partire dalle tematiche letterarie possono consentire agli studenti di diventare ulteriormente consapevoli della propria identità, dei sistemi valoriali e delle dinamiche culturali che caratterizzano la realtà in cui vivono e influenzano la lettura delle opere. Inoltre, li educano a sopportare le ambiguità iniziali senza classificare immediatamente quello che non conoscono e a superare eventuali visioni etnocentriche, stereotipate e pregiudiziali.

Rispetto alle modalità di lavoro, si deve puntare soprattutto sulle attività a coppie e a gruppi, quindi è imprescindibile promuovere l'uso di metodologie a mediazione sociale basate sui metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan 1994).

### 6.2.7 Valutare il testo

La fase 'valutare il testo' equivale alle attività conclusive dell'UdA. L'opera riceve un giudizio critico, personale e argomentato da parte degli studenti, completo di puntuali rimandi al testo. Agli apprendenti si chiede di esprimere delle opinioni sia a livello cognitivo (rilevanza dell'opera nel panorama letterario nazionale e internazionale, attualità dei temi trattati, interesse ad approfondire alcuni aspetti) sia a livello emotivo (apprezzamento del testo). Così facendo si incentivano la rielaborazione personale delle informazioni e la formulazione di considerazioni autonome e si allena la capacità di esprimere un giudizio di sintesi critica ed emotiva (Balboni 2014a).

Le tecniche didattiche sono finalizzate allo sviluppo delle abilità produttive ed equivalgono ad una serie di domande aperte ('Secondo te, i temi dell'opera sono ancora attuali? Perché?', 'Il testo letterario ti è piaciuto? Perché?' ecc.). Come per la formulazione delle ipotesi nella fase 'motivare al testo', non esistono risposte aprioristicamente 'giuste' o 'sbagliate' ma risposte argomentate in modo adeguato o non adeguato. In questo modo, gli studenti sono stimolati a sviluppare le competenze linguistiche produttive, riguardanti la maturazione del pensiero critico, e delle capacità argomentative, attraverso la valutazione personale dell'opera, la condivisione delle idee con i compagni e l'individuazione dei riferimenti nel testo. Inoltre, sono incentivati ad allenare le abilità relazionali riflettendo con maggiore consapevolezza su di sé e sulla realtà in seguito al confronto con l'opera e con la classe.

Rispetto alle modalità di lavoro, si propongono attività individuali con la successiva condivisione *in plenum* delle risposte.

### 6.2.8 Valutare e valutarsi

La fase ‘valutare e valutarsi’ coincide con la verifica e la valutazione. Anche per la didattica della letteratura «il principio docimologico di base è: si verifica ciò che si è insegnato e lo si fa con gli strumenti usati per insegnarlo» (Balboni 2006, 26). Le attività misurano l’acquisizione delle informazioni e delle abilità associate alle diverse fasi del metodo nelle modalità individuali, a coppie, a gruppi e *in plenum* impiegate per trasmetterle e allenarle.

Questa fase si suddivide nelle tre sezioni di:

- a. verifica individuale;
- b. verifica collaborativa;
- c. autovalutazione individuale.

Precisiamo che sia la verifica che la valutazione si fondano sul principio glottodidattico *adapt, don't adopt* di Prator (Balboni 2014a), tale per cui è necessario modificare, ridurre o integrare le diverse sezioni al contesto didattico e alla tipologia di apprendenti (età, livello, bisogni).

La corrispondenza tra le sezioni, le tipologie di verifica e le tecniche didattiche è indicata nella tabella seguente.

**Tabella 4** Verifica e valutazione nel metodo ermeneutico e relazionale

| Sezioni                     | Tipologie di verifica | Tecniche didattiche  |
|-----------------------------|-----------------------|--|
| Verifica individuale        | Oggettiva, scritta    | Scelta binaria, scelta multipla, <i>cloze</i> , riempimento di spazi, completamento, abbinamento, accoppiamento, insiemistica, individuazione di errori, incastro, segnatura del testo |
|                             | Soggettiva, scritta   | Domande aperte, riempimento di griglie, riempimento di tabelle, riassunto, parafrasi, interpretazione testuale, transcodificazione, riscritture ‘filtrate’, riscritture ‘multiple’     |
| Verifica collaborativa      | Soggettiva, orale     | Drammatizzazione, <i>role-taking</i> , <i>role play</i> , <i>role-making</i> , interviste impossibili, scenario, talk show   |
| Autovalutazione individuale | Soggettiva, scritta   | Scelta binaria, scelta multipla  |

La sezione ‘verifica individuale’ corrisponde ad un test di profitto di tipo oggettivo e soggettivo, mirato a verificare l’acquisizione dei contenuti della lezione da parte dei singoli studenti. Si misurano non solo l’acquisizione del sapere codificato, attraverso domande che prevedono un’unica risposta possibile (la data di nascita di un autore, la figura del narratore, la struttura metrica ecc.), ma anche la matura-

zione del pensiero critico, mediante domande di rielaborazione personale legate alla sensibilità, alla capacità espositiva e all'abilità argomentativa degli studenti, di cui non si può conoscere la risposta a priori (Armellini 2008).

La verifica individuale è costituita innanzitutto da domande a risposta chiusa, elaborate su una serie di obiettivi quantificabili, mirate a testare l'acquisizione puntuale delle nozioni e definite da un'attribuzione predeterminata del punteggio. Le tecniche didattiche da impiegare sono la scelta binaria (vero/falso, sì/no, giusto/sbagliato), la scelta multipla, il *cloze*, il riempimento di spazi, il completamento, l'abbinamento tra parole e brevi testi o tra parole e immagini, l'accoppiamento tra parole e definizioni (*matching*), l'insiemistica (inclusione, esclusione, seriazione, sequenziazione), l'individuazione di errori, l'incastro e la segnatura del testo (sottolineare, cerchiare, evidenziare).

Successivamente, la verifica individuale è formata da domande a risposta aperta, rivolte alla soggettività degli studenti e finalizzate alla misurazione della loro maturazione critica. Le tecniche didattiche da utilizzare sono soprattutto le domande aperte, il riempimento di griglie e di tabelle, il riassunto, la parafrasi, l'interpretazione testuale, la transcodificazione e la produzione scritta creativa attraverso le riscritture 'filtrate' e 'multiple' (Rigo 2014). Per diminuire la componente soggettiva della verifica e rendere più affidabile lo strumento valutativo è consigliabile identificare dei criteri di correzione, condividerli con gli studenti e realizzare una griglia con indicatori, descrittori (ovvero le competenze che si intendono acquisire) e livelli di competenza (ad esempio, ottimo, buono, sufficiente, scarso, insufficiente) (Armellini 2008; Serragiotto 2016).

La sezione 'verifica collaborativa' equivale ad attività di rielaborazione creativa dei contenuti da svolgere a coppie o a gruppi, secondo i principi delle metodologie a mediazione sociale, e da valutare in modo soggettivo. Gli esercizi intendono favorire la partecipazione attiva degli studenti, promuovere la sfida con se stessi e con i compagni nella forma della competizione, incentivare l'interazione tra pari per la risoluzione di problemi reali o immaginari e presentare delle ricadute positive sulla motivazione e sull'apprendimento. Le tecniche didattiche da usare sono specialmente la drammatizzazione, il *role-taking*, il *role play*, il *role-making*, le interviste impossibili, lo scenario e il talk show. Il docente deve essere coerente con i principi di responsabilità condivisa e di interdipendenza positiva e, allo stesso tempo, considerare il percorso individuale di ogni studente (Negri 2005). Sulla base del principio della 'valutazione integrata' (Rutka 2006), l'insegnante realizza delle verifiche individuali (ad esempio, interrogazioni orali con la selezione casuale di un componente del gruppo e prove scritte per ciascuno studente) e alla singola valutazione può conferire un punteggio di gruppo aggiuntivo sulla base di fattori osservati sia *in itinere* sia alla fine dell'attività. Fondamentale,

inoltre, è il coinvolgimento degli studenti nella riflessione di gruppo (*processing*), valutazione tra pari (*peer evaluation*) e autovalutazione (*self-assessment*) per allenare ulteriormente le competenze metacognitive (Guidotti, Pozzi Lolli 2005). Pertanto, nel voto complessivo la prestazione individuale può corrispondere al 70-80% della media ponderata, invece quella del gruppo al restante 30-20% (Rutka 2006). Il vantaggio di questo tipo di valutazione risiede nell'opportunità di stimolare l'impegno e la partecipazione di tutti e di fare acquisire la consapevolezza che un risultato di gruppo eccellente può migliorare i risultati di ognuno. Infine, anche in questa sezione risulta utile definire una griglia di valutazione delle competenze impiegate (Armellini 2008; Serrajotto 2016).

La sezione 'autovalutazione individuale' è dedicata alla comprensione autonoma del proprio percorso da parte dei singoli studenti. In questa sezione gli apprendenti riflettono in modo soggettivo, critico e costruttivo sulle conoscenze acquisite e sulle competenze sviluppate, prendono consapevolezza dei risultati raggiunti e identificano gli aspetti da migliorare attraverso la ricerca di nuove strategie per potenziare l'apprendimento (metariflessione). Le tecniche didattiche da utilizzare equivalgono alla scelta binaria e alla scelta multipla. Ad esempio, l'autovalutazione può corrispondere a una serie di domande a scelta multipla (opzioni: per niente/poco/abbastanza/molto) riguardanti i contenuti appresi (sono in grado di approfondire un dato movimento letterario, collegare la biografia dell'autore ai contenuti dell'opera, stabilire dei confronti tra la visione passata e quella attuale su un determinato tema ecc.), le abilità relazionali esercitate (sono in grado di lavorare da solo, a coppie e a gruppi, sostenere il mio punto di vista, rispettare i turni di parola, confrontarmi con le opinioni altrui ecc.) e la competenza metariflessiva (sono in grado di valutare che cosa ho imparato).

---

## Conclusioni

---

Nel presente volume abbiamo esaminato lo stato dell'arte sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura in Italia, abbiamo indagato le relazioni con l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale e abbiamo presentato le nostre proposte di modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale e di metodo ermeneutico e relazionale.

Dalle riflessioni sugli approcci e sui metodi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura è emerso che in Italia le teorie letterarie si applicano alla prassi didattica con un ritardo di alcuni decenni e che i metodi non aderiscono pienamente agli approcci, applicandosi in modo combinato e simultaneo. Pertanto, ad oggi si conserva lo studio approfondito del contesto storico-culturale, si mantiene l'attenzione per l'analisi testuale e si inseriscono l'interpretazione e la valutazione delle opere, seppur in forma ancora ridotta. Come indicato nell'Appendice, questa situazione di ecletticismo didattico è connessa alla normativa vigente della scuola secondaria di secondo grado, soprattutto per quanto attiene all'insegnamento della letteratura italiana.

In questo scenario, a partire dalla considerazione delle reciproche implicazioni tra l'educazione letteraria, l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale, abbiamo presentato le nostre proposte di modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale e di metodo ermeneutico e relazionale. Per definire il modello teorico ci siamo basati sull'approccio ermeneutico, sulle finalità dell'educazione letteraria e sulle abilità relazionali della comunicazione interculturale. Per strutturare il metodo operativo abbiamo considerato le sequenze naturali di acquisizione della psicologia della Gestalt, le fasi e sotto-fasi del metodo ermeneutico, l'esere

cizio delle abilità relazionali, l'allargamento del canone letterario e l'impiego delle metodologie a mediazione sociale. Pertanto, con le nostre proposte intendiamo contribuire all'aggiornamento della concezione di letteratura e al rinnovamento delle modalità con cui poterla insegnare. Da un lato, sosteniamo la conservazione del contatto diretto con le opere attraverso l'analisi testuale, della contestualizzazione storico-culturale e dello studio della biografia dell'autore. Dall'altro, promuoviamo il protagonismo degli studenti con la creazione di collegamenti tra i temi letterari e la quotidianità, l'interpretazione e la valutazione critica delle opere, il potenziamento delle abilità linguistiche, la riflessione interculturale, l'estensione del canone letterario, la collaborazione tra pari e lo sviluppo delle abilità relazionali.

A nostro avviso, le linee guida per poter accrescere la motivazione degli studenti allo studio delle opere, stimolare la partecipazione attiva e contribuire alla conservazione del ruolo formativo della letteratura corrispondono alle seguenti azioni:

- a. applicare i principi della glottodidattica umanistica alla dimensione dell'insegnamento della letteratura per ribadire la centralità degli studenti, protagonisti del proprio percorso di apprendimento, e considerare le specificità che li contraddistinguono (caratteristiche personali, tipi di intelligenze, attitudini, bisogni formativi, motivazione, stili cognitivi e di apprendimento, interessi, capacità relazionali ecc.);
- b. promuovere l'interpretazione delle opere da parte degli studenti nella prospettiva:
  - passata: per allenarli a collegare in modo flessibile le informazioni sul contesto storico-culturale e sulla biografia dell'autore ai contenuti semantici e agli aspetti formali delle opere;
  - presente: per guidarli a collocare i testi letterari nella loro quotidianità, connettere la dimensione passata delle opere alla situazione attuale, riflettere sulla propria identità e sulla realtà in cui vivono;
- c. favorire la valutazione delle opere da parte degli studenti sul piano razionale ed emotivo per consentire lo sviluppo del senso critico, incoraggiare l'espressione della sfera personale ed esercitarli ad argomentare le idee attraverso il puntuale riferimento ai testi letterari;
- d. sostenere l'allargamento del canone letterario a nuove proposte che superino i confini temporali, geografici e culturali tradizionali, attraverso lo studio o la rilettura delle opere canoniche con un focus sui temi interculturali, il confronto con la letteratura straniera (europea, occidentale, extraoccidentale) e della migrazione, l'introduzione della paraletteratura e delle opere audiovisive e multimediali (canzoni, film)

- per sfruttare i linguaggi visivi, musicali e digitali attraverso i quali la letteratura si può esprimere e diffondere;
- e. incentivare l'interazione tra gli studenti mediante l'impiego delle metodologie a mediazione sociale (apprendimento cooperativo, educazione tra pari) per favorire l'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale e creare occasioni di confronto tra punti di vista diversi;
  - f. incoraggiare la produzione scritta creativa per rafforzare la totalità delle abilità linguistiche (ricettive, produttive, integrate).

Nonostante l'eterogeneità delle sopraccitate azioni, tutte convergono nell'intento comune di individuare delle proposte contenutistiche e metodologiche che permettano agli studenti di sperimentare il piacere della lettura. Al riguardo, Pennac sostiene che «il verbo 'leggere' non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi: il verbo 'amare'... il verbo 'sognare'» (1992; trad. it., 1). Tuttavia, in accordo con Armellini (2008), siamo del parere che la questione non riguardi il verbo 'leggere' bensì il verbo 'provare piacere', poiché a differenza del primo il secondo non sembra essere in grado di tollerare l'imperativo. In quest'ottica, l'educazione letteraria equivale ad

una scommessa sulla capacità della letteratura di parlare alle ragazze e ai ragazzi di oggi [tale per cui] si tratta di creare le condizioni perché il piacere di leggere possa scoccare, se vuole, e perché non sia soffocato, se c'è già. (Armellini 2008, 24-5)

Ribadiamo, perciò, il fondamentale ruolo di mediatore del docente di letteratura, situato tra le opere, previste dal programma, e gli studenti, potenzialmente interessati alla letteratura ma rappresentanti anche di inclinazioni estetiche diverse, per favorire il loro progressivo avvicinamento. In questa prospettiva, il termine 'negoiazione' rappresenta la parola chiave non solo della comunicazione interculturale e del confronto interpretativo sulle opere, ma anche dell'impostazione generale dell'insegnamento letterario nella prospettiva umanistica. Come suggerisce Todorov, la didattica della letteratura deve essere orientata a valorizzare la componente umana sia dei contenuti delle opere sia dei metodi didattici:

Essendo oggetto della letteratura la stessa condizione umana, chi la legge e la comprende non diventerà un esperto di analisi letteraria, ma un conoscitore dell'essere umano. Quale migliore introduzione alla comprensione dei comportamenti e dei sentimenti umani, se non immergersi nell'opera dei grandi scrittori che si dedicano a questo compito da millenni? (Todorov 2007; trad. it., 81)

Sulla scia del concetto di introduzione usato da Todorov, riteniamo che il piacere della lettura non si debba intendere solo nella prospettiva presente, in relazione all'*hic et nunc* del contesto scolastico e del periodo adolescenziale, ma anche nella prospettiva futura, in un'ottica di *lifelong learning*. Come scrive Calvino:

Non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore. Tranne che a scuola: la scuola deve farti conoscere bene o male un certo numero di classici tra i quali (o in riferimento ai quali) tu potrai in seguito riconoscere i "tuoi" classici. La scuola è tenuta a darti degli strumenti per esercitare una scelta; ma le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo ogni scuola. (1995, 9)

Attraverso la figura chiave degli insegnanti, gli studenti possono quindi essere indirizzati a scoprire e a definire i gusti personali al fine di acquisire la capacità scegliere in modo consapevole e autonomo i testi che costituiranno il proprio repertorio letterario nel corso dell'intera esistenza.