

SAIL 15

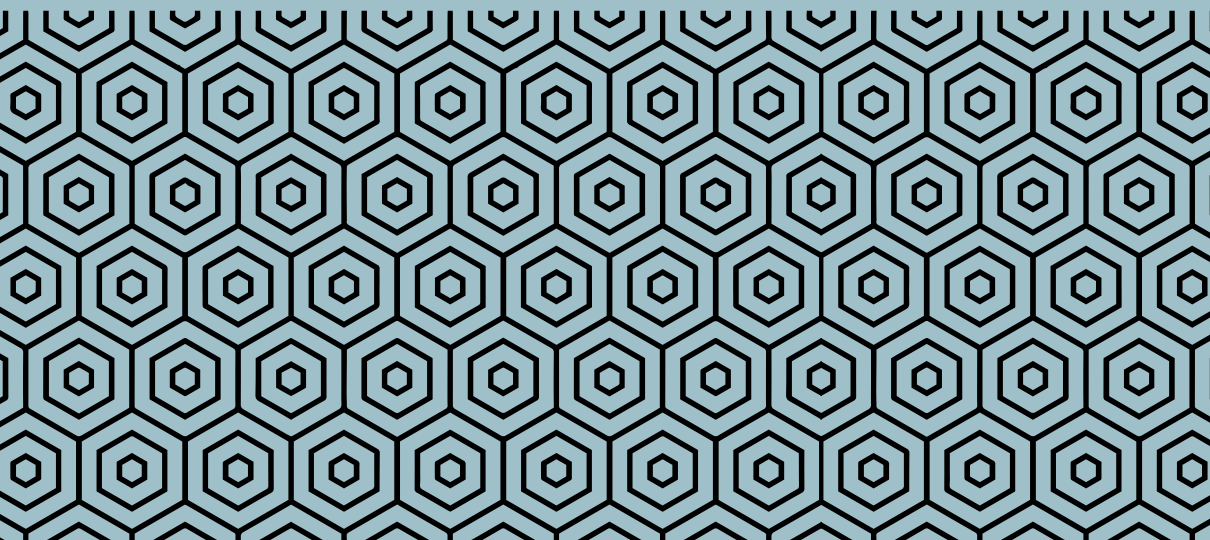
e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

Educazione letteraria e didattica della letteratura

Camilla Spaliviero



Edizioni
Ca' Foscari



Educazione letteraria e didattica della letteratura

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

15



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardesić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

e-ISSN 2610-9557

ISSN 2610-9549

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



Educazione letteraria e didattica della letteratura

Camilla Spaliviero

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

2020

Educazione letteraria e didattica della letteratura
Camilla Spaliviero

© 2020 Camilla Spaliviero per il testo

© 2020 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: il saggio pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione doppia anonima, sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari, ricorrendo all'utilizzo di apposita piattaforma. Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: the essay published has received a favourable evaluation by subject-matter experts, through a double blind peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari, using a dedicated platform.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia
<http://edizionicafoscari.unive.it> | ecf@unive.it

1a edizione novembre 2020
ISBN 978-88-6969-464-6 [ebook]
ISBN 978-88-6969-481-3 [print]

Educazione letteraria e didattica della letteratura / Camilla Spaliviero — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2020. — 178 pp.; 23 cm. — (SAIL; 15) . — ISBN 978-88-6969-481-3

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-464-6/>
DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-464-6>

Educazione letteraria e didattica della letteratura

Camilla Spaliviero

Abstract

Literary education and language education are connected by a relationship of mutual exchange. On the one hand, without the mastery of appropriate language skills it is impossible to grasp the complexity of literary works. On the other, improving language competence is one of the multiple aims of literary education. Moreover, considering the current multicultural dimension of the Italian school system, teaching literature from an intercultural perspective provides an opportunity to foster the development of relational skills while discussing the meaning of the works.

In this scenario, we explore the state of the art of literary education and the teaching of literature in Italy and we consider their implications with language education, intercultural education, and intercultural communication. Furthermore, we present both a model of literary and intercultural communicative competence and a hermeneutic and relational method, also aimed at improving language acquisition and promoting intercultural awareness. In our view, literary and intercultural communicative competence makes it possible to communicate effectively in events where the language is spoken in order to understand literary texts, to identify the original meanings, to discuss their significance from the students' current perspective, and to formulate critical judgements.

The aim of the volume is to offer content and methodological resources for the teaching of literature that can impact positively on the development of language and relational skills. Thus, we draw up some guidelines aimed at increasing students' motivation for studying the works, fostering their active participation and allowing literature to preserve its educational function.

Keywords Literary education. Teaching of literature. Language education. Intercultural communication. Upper secondary school.

J'ai lu ce livre; et après l'avoir lu je l'ai fermé; je l'ai remis sur ce rayon de ma bibliothèque, - mais dans ce livre il y avait telle parole que je ne peux pas oublier. Elle est descendue en moi si avant, que je ne la distingue plus de moi-même. Désormais je ne suis plus comme si je ne l'avais pas connue. - Que j'oublie le livre où j'ai lu cette parole: que j'oublie même que je l'ai lue; ne me souviens d'elle que d'une manière imparfaite - n'importe! Je ne peux plus redevenir celui que j'étais avant de l'avoir lue -
Comment expliquer sa puissance?

André Gide, *De l'influence en littérature*

Conférence faite à la Libre Esthétique de Bruxelles le 29 mars 1900

Ricercatrice: Che cosa ti piace di più della lezione di letteratura?
Studentessa: Accorgermi di come cambia il mio pensiero studiando.¹

¹ Risposta data da una studentessa di classe 3^a di un liceo linguistico nel questionario somministrato nell'ambito della ricerca di dottorato della scrivente.

Educazione letteraria e didattica della letteratura

Camilla Spaliviero

Sommario

Prefazione	11
Paolo Balboni, Graziano Serragiotto	
Introduzione	13
1 Letteratura e letterarietà	17
2 Educazione letteraria e didattica della letteratura	33
3 Educazione letteraria ed educazione linguistica	79
4 Educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale	93
5 Un modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale	107
6 Un metodo ermeneutico e relazionale	125
Conclusioni	145
Appendice	149
Bibliografia	161

Questo volume è dedicato alle insegnanti e agli insegnanti di letteratura e a tutte le studentesse e a tutti gli studenti che, attraverso di essa, cambiano.

Prefazione

Paolo Balboni

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Graziano Serragiotto

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Lingua e letteratura: è un connubio plurimillenario.

I latini non studiavano il greco principalmente per ragioni comunicative: sebbene metà Impero parlasse greco, il latino era comunque noto alle classi amministrative e militari locali; lo studiavano per accedere alla letteratura e al pensiero dei greci, da Omero ai filosofi, perché era sui loro testi che si costruiva la *forma mentis* del cittadino nobile di nascita ma anche nobile d'animo e l'idea che la letteratura nobilita l'animo è duratura, la si ritrova ancora nei programmi scolastici dei Ministri Croce e Gentile!

Durante l'Umanesimo e il Rinascimento, quando si imposta la didattica delle lingue sia classiche sia moderne che dal Cinquecento arriva fino a metà Novecento, si delinea l'approccio grammatico-traduttivo: la grammatica viene vista in frasi o versi degli autori classici (e poi italiani o francesi, quando queste lingue sono studiate all'estero) e la traduzione si conduce su testi letterari.

In altre parole, per duemila anni, nella gran parte dei contesti formativi, lo studio della lingua è finalizzato a quello della letteratura, l'approccio comunicativo essendo relegato a mercanti, militari, diplomatici, predicatori in volgare.

Oggi, 'Lingua e letteratura' e 'Lingua e civiltà' sono le due definizioni più comuni nel mondo per indicare i corsi universitari di lingue classiche e moderne; nell'insegnamento dell'italiano lingua materna, il binomio permane nelle antologie per le scuole medie e per il biennio delle scuole superiori, e poi si scinde: 'lingua' scompare, 'lette-

ratura' diventa 'storia della letteratura' (movimenti, autori, qualche testo); nell'insegnamento delle lingue straniere la norma è 'lingua e civiltà', intesa come cultura quotidiana condita con qualche tocco di *Landeskunde*, ma al triennio nei licei compare la letteratura, che da una trentina d'anni è intesa soprattutto come sviluppo della capacità di leggere testi letterari e di procedere ad una loro sommaria contestualizzazione storico-culturale.

Tuttavia, pur essendo l'insegnamento linguistico così interrelato a quello letterario, se consultiamo la *Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia* (www.unive.it/crdl), che elenca le ricerche di linguistica educativa dal 1960 a oggi, includendo gli indici di volumi collettanei e delle riviste scientifiche, vediamo facilmente che la ricerca sul ruolo della letteratura nell'educazione linguistica è quasi assente per quanto riguarda l'italiano L1 e le lingue classiche, e per le lingue straniere fiorisce solo negli anni conclusivi del XX secolo, quando 'insegnare letteratura' diventa 'insegnare a leggere testi letterari in lingua straniera', talvolta senza alcun riferimento alla storia letteraria.

Ancor meno approfondita dello studio sulla relazione tra lingua e letteratura nella formazione degli adolescenti è la distinzione tra il livello educativo, che definisce scopi e finalità formative, e la dimensione didattica, e cioè: i criteri di selezione del campione di autori e testi, i percorsi di approccio ai testi, la natura delle attività da condurre sui testi - attività ermeneutiche, da un lato, attività di acquisizione linguistica, soprattutto di connotazione lessicale, dall'altro - e delle procedure di verifica e valutazione (carezza, quest'ultima, particolarmente preoccupante quando le interrogazioni e i temi nel triennio e negli esami di maturità includono sempre una parte, talvolta determinante, di discorso sulla letteratura e, per le lingue classiche, di traduzione di testi letterari o filosofici, comunque caratterizzati da un uso letterario della lingua).

Bene ha fatto quindi Camilla Spaliviero (già autrice di vari saggi sul tema e di un volume sulle *Intersezioni tra educazione letteraria, linguistica e interculturale*) ad affrontare il tema dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura, nonché della relazione tra la dimensione linguistica e quella letteraria, del contributo di quest'ultima alla prima e dei problemi posti dalla lingua nelle sue varietà diacroniche al contatto con i testi letterari.

E benissimo ha fatto Camilla Spaliviero, lavorando su un terreno che sarebbe del tutto incolto se non fosse per le sue ricerche precedenti, a studiare il rapporto tra l'educazione e la didattica letteraria e la dimensione interculturale, che si estende nel tempo verso le culture e civiltà classiche e si estende nello spazio verso quelle straniere, tutte oggetto di studio per buona parte degli adolescenti italiani.

Introduzione

Tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica intercorre un rapporto di reciproco scambio, testimoniato dalle ricerche di numerosi studiosi (Maley 2001; Mendoza 2002, 2004; Freddi 2003; Balboni 2004b, 2006, 2018; Hall 2005; Lavinio 2005b; Paran 2006, 2008; Carter 2007, 2015; Di Martino, Di Sabato 2014; Ballester 2015; Giusti 2018). Da un lato senza un adeguato livello di competenza linguistica non è possibile avvicinarsi alla complessità dei testi letterari, dall'altro la lettura delle opere consente di progredire nel percorso di acquisizione linguistica. Oltre alle ragioni sul piano epistemologico, questa interazione è evidente anche a livello operativo: nella scuola secondaria di secondo grado il docente di letteratura (materna e straniera) è anche l'insegnante di lingua. Pertanto, nonostante le due educazioni abbiano origini e obiettivi diversi sono rappresentate dallo stesso docente e possono essere percepite dagli studenti come due facce della stessa medaglia.

Parallelamente, secondo il parere di diversi autori (Balboni 2004b; Armellini 2008; Benvenuti, Ceserani 2012; Luperini 2013; Rigo 2014; Bertoni 2018), negli ultimi decenni l'educazione letteraria e la didattica della letteratura in Italia sono entrate in uno stato di criticità, con un progressivo allontanamento da parte degli studenti dalla fruizione 'tradizionale' della letteratura, ovvero scritta e a stampa. Ciononostante, le statistiche più recenti attestano che i giovani di 11-14 anni, 15-17 anni e 18-19 anni rappresentano le fasce più alte di lettrici e lettori in Italia (ISTAT 2019).

Di conseguenza, in virtù della sopraccitata interdipendenza tra le due educazioni, la situazione di criticità dell'educazione letteraria chiama in causa anche la glottodidattica ad una serie di riflessioni di ordine scientifico ed epistemologico, nonché di proposte operative, per individuare le cause e soprattutto le possibili soluzioni. L'o-

biettivo è quello di favorire la riconquista del ruolo formativo della letteratura nella realtà scolastica attuale e la conservazione dell'interesse per la lettura da parte degli studenti anche dopo la conclusione del percorso di studi.

Inoltre, considerato il carattere sempre più multiculturale della realtà scolastica italiana (MIUR 2019), risulta imprescindibile dotare la didattica della letteratura di una prospettiva interculturale, per consentire lo sviluppo di rapporti dinamici, aperti e consapevoli tra gli studenti durante la lettura e l'interpretazione delle opere. In ogni caso, riteniamo che la prospettiva interculturale debba essere applicata per guidare tutti gli studenti, al di là del loro background linguistico e culturale, a sviluppare le abilità relazionali della comunicazione interculturale (Balboni, Caon 2015), poiché possono risultare essenziali per comunicare efficacemente (anche) sui testi letterari.

Secondo il parere di glottodidatti e studiosi di didattica della letteratura (Colombo, Guerriero 2001; Freddi 2003; Balboni 2004b, 2006; Lavinio 2005b; Luperini 2013; Ballester 2015), gli obiettivi dell'insegnamento letterario non si limitano allo sviluppo della competenza linguistica e letteraria, con il riconoscimento delle caratteristiche formali delle opere e il potenziamento linguistico, ma riguardano anche le dimensioni:

- a. storico-culturale: con la connessione tra le opere e il contesto storico di riferimento;
- b. etica: con il confronto tra le visioni del mondo dell'autore, dei personaggi e dei compagni di classe che possono interpretare la stessa opera in modi diversi;
- c. psicologica: con l'approfondimento della conoscenza su se stessi e sulla realtà in cui si vive;
- d. estetica: con lo sviluppo del senso critico che consente di orientarsi nella vasta offerta letteraria in una prospettiva di *lifelong learning*.

L'esigenza di sviluppare maggiori riflessioni teorico-operative e ricerche empiriche sul ruolo della letteratura per l'educazione linguistica e in prospettiva interculturale è attestata da diversi studiosi (Carter 2007; Carroli 2008; Paran 2008; Gómez 2012; Luperini 2013; Gonçalves Matos 2014; Ballester 2015; Ballester, Ibarra 2015). Le considerazioni di Balboni riferite alla dimensione glottodidattica possono infatti essere applicate anche all'ambito della didattica della letteratura, la quale «non è una scienza teorica, “per sapere”, ma una scienza pratica, “per risolvere”» (Balboni 2004b, 6). In particolare, Ballester (2015) sottolinea l'esigenza di collegare le riflessioni teoriche, le applicazioni operative e i risultati delle ricerche empiriche per formulare dei modelli teorici e dei metodi didattici coerenti. Sul piano teorico e operativo, si evidenzia il bisogno di aumentare le esperienze di tipo interlinguistico e interculturale (Ceserani 1999),

di rinnovare le proposte didattiche attraverso il protagonismo interpretativo degli studenti e la valorizzazione del carattere multi-etnico della scuola (Luperini 2013) e di applicare gli approcci interculturali per l'educazione letteraria nella prassi didattica (Ballester, Ibarra 2015). Sul piano empirico, si afferma l'esigenza di aumentare le indagini nel contesto scolastico sulla funzione della letteratura per l'insegnamento della lingua seconda e straniera (Carter 2007; Paran 2008) e per lo sviluppo delle competenze interculturali (Gonçalves Matos 2014), data la scarsità di ricerche empiriche sulla percezione dello studio della letteratura soprattutto dal punto di vista degli studenti (Carroli 2008).

Su queste basi, nel presente volume esaminiamo lo stato dell'arte sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura in Italia. Consideriamo i principali approcci, metodi e obiettivi e li colleghiamo alle interazioni con l'educazione linguistica, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale. Successivamente, illustriamo le nostre proposte di modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale e di metodo ermeneutico e relazionale finalizzati ad apportare dei benefici anche all'acquisizione linguistica e allo sviluppo della consapevolezza interculturale. L'obiettivo è quello di definire delle proposte contenutistiche e metodologiche per la didattica della letteratura che consentano di guidare gli studenti ad eseguire il commento e l'interpretazione delle opere e che abbiano anche una ricaduta positiva sull'esercizio delle abilità linguistiche e relazionali.

Le riflessioni che presentiamo nelle pagine seguenti corrispondono alla cornice teorica dell'indagine sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura nel triennio della scuola secondaria di secondo grado in Italia condotta nell'ambito della ricerca di dottorato della scrivente. Per poter validare (pur senza pretese di generalizzazione) le nostre proposte di modello e di metodo abbiamo svolto un'indagine qualitativa sull'insegnamento della letteratura italiana e straniera nel triennio di cinque scuole secondarie di secondo grado di diversa tipologia. Nello specifico, abbiamo intervistato i docenti e sottoposto un questionario agli studenti per scoprire come è insegnata la letteratura, che cosa pensano gli studenti al riguardo e come vorrebbero che fosse insegnata. Considerata l'estensione dell'indagine originaria, in questa sede ci riferiamo esclusivamente alle coordinate teoriche e rimandiamo ad altri contributi (come Spaliviero 2020a, 2020b; Ballester, Spaliviero c.d.s.) per approfondire i risultati della ricerca empirica.

Il volume si struttura in sei capitoli, seguiti dalle conclusioni e dall'appendice riguardante la normativa italiana sull'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria di secondo grado. Nel primo capitolo esploriamo il concetto di letteratura, le caratteristiche del testo letterario e i partecipanti alla comunicazione letteraria e

presentiamo la nostra proposta di modello di comunicazione letteraria in prospettiva didattica. Nel secondo capitolo esaminiamo le discipline dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura considerando l'evoluzione dei rispettivi approcci e metodi e i principali obiettivi. Nel terzo capitolo presentiamo la definizione e le finalità dell'educazione linguistica e approfondiamo le sue interazioni con l'educazione letteraria. Nel quarto capitolo riportiamo le definizioni e gli obiettivi dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale, esaminiamo le loro interazioni con l'educazione letteraria e illustriamo la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria. Nel quinto capitolo descriviamo i preesistenti modelli di competenza comunicativa, competenza comunicativa interculturale e competenza comunicativa letteraria e presentiamo la nostra proposta di modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale. Nel sesto capitolo consideriamo la motivazione allo studio dei testi letterari e avanziamo la nostra proposta di metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura. Nelle conclusioni elaboriamo delle linee guida mirate ad accrescere l'interesse degli studenti per lo studio delle opere, stimolare la partecipazione attiva e contribuire alla conservazione del ruolo formativo della letteratura.

1 Letteratura e letterarietà

Sommario 1.1 Il concetto di letteratura. – 1.2 Il testo letterario. – 1.2.1 I generi letterari. – 1.2.2 La lingua letteraria. – 1.3 I partecipanti alla comunicazione letteraria. – 1.3.1 Il mittente. – 1.3.2 Il destinatario. – 1.3.3 Il mediatore.

Il presente capitolo è dedicato alla definizione del concetto di letteratura, alla presentazione delle caratteristiche principali dei testi letterari e all'identificazione dei partecipanti alla comunicazione letteraria.

La difficoltà di definire in modo univoco ed esaustivo il concetto di letteratura conferma la necessità di considerare tutte le sue componenti per la lettura, la comprensione, l'analisi e l'interpretazione delle opere. Da un lato, è essenziale indagare le caratteristiche intrinseche dei testi letterari, ovvero i tipi testuali e i generi letterari che rappresentano, le tematiche che affrontano e gli 'scarti' propri della lingua letteraria. Dall'altro, è fondamentale esaminare le caratteristiche estrinseche delle opere, come l'autore, il contesto storico-culturale di riferimento, le tendenze artistiche e i canoni estetici dell'epoca, i testi letterari coevi e il pubblico dei lettori.

Riteniamo necessario precisare che in questo volume non ci proponiamo di approfondire questioni relative alla teoria della letteratura o alla critica letteraria, ma di dare maggiore rilevanza alla dimensione glottodidattica degli approcci, dei metodi e delle metodologie che contraddistinguono l'insegnamento della letteratura. Questo capitolo, quindi, è funzionale allo sviluppo di più ampie riflessioni sulle discipline dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura, che costituiscono il nostro effettivo focus d'interesse.

1.1 Il concetto di letteratura

Il concetto di letteratura rappresenta la premessa delle riflessioni del nostro volume. Definire il suo statuto, tuttavia, costituisce una sfida solo in apparenza accessibile. In questo paragrafo, quindi, intendiamo presentare una concisa evoluzione storica del suo significato piuttosto che giungere ad una descrizione univoca e definitiva di letteratura. Questa nozione, infatti, subisce diverse trasformazioni nel corso del tempo (Brioschi 1983; Brioschi, Di Girolamo 1984; Reiss 1992; Ceserani 1999).

Per i latini, il termine *litteratura*, derivato da *littera* (lettera), indica inizialmente l'alfabeto e passa poi a designare la grammatica e la filologia. Nel corso del Medioevo e del Rinascimento, i *litterati* sono gli eruditi, detentori di alte conoscenze letterarie grazie alle numerose letture; pertanto, la letteratura corrisponde alla lettura e allo studio dei testi scritti. Solo con le lingue neolatine la nozione si perfeziona e giunge a rappresentare sia le opere scritte di particolare rilievo estetico sia le peculiarità tematiche e formali dei testi. A partire dal Seicento, con la nascita dell'industria libraria, la diffusione del libro e l'aumento del pubblico dei lettori, la letteratura approda ad una più ampia dimensione sociale e assume il significato odierno, rappresentando le opere concepite dall'immaginazione umana in grado di trasmettere e suscitare emozioni.

L'esigenza di circoscrivere lo statuto della letteratura è relativamente recente e risale al secolo scorso. La stessa questione, infatti, non avrebbe avuto ragione di porsi nei contesti storico-culturali antecedenti dato che, per le culture greca e latina e nel corso del Medioevo e del Rinascimento, la distinzione tra quello che corrisponde e non corrisponde alla letteratura è chiara. Si considerano letterarie solo un ristretto numero di opere, codificate secondo precisi criteri contenutistici e formali e suddivise in generi letterari in base ad una rigorosa gerarchia. All'inizio del Novecento, invece, i formalisti (sostenuti poi dagli strutturalisti) percepiscono la necessità di identificare le peculiarità della lingua letteraria in seguito all'estensione del concetto di opera d'arte ed estetica per effetto delle rivoluzioni artistiche e letterarie della seconda metà dell'Ottocento.

In questo modo, nel Novecento si delineano due principali correnti antitetiche intorno alla concezione della letteratura. La prima si fonda sull'idea dell'autonomia dei testi letterari, rappresentanti di un universo valoriale a sé stante. I sostenitori di questa tesi affermano:

- a. le specificità della letteratura rispetto alle altre modalità di comunicazione;
- b. la distinzione tra la letteratura 'alta', corrispondente alle opere poetiche destinate ad un pubblico di lettori colto, e la letteratura 'di massa', principalmente in prosa e rivolta ad un pubblico di lettori meno erudito ed esigente;

- c. l'universalità della letteratura, caratterizzata da principi estetici immutabili, veicolo di valori umani assoluti in grado di rivolgersi indistintamente ai lettori di ogni epoca e cultura, al di là dei differenti contesti storici in cui si è generata e a cui rimanda.

Uno dei principali rappresentanti di questa corrente è Jakobson (1973), il quale afferma che la scienza della letteratura ha come oggetto la 'letterarietà', intesa come l'insieme delle caratteristiche linguistiche e formali proprie della lingua letteraria, che rende tale un'opera e la differenzia dagli altri testi scritti. Analogamente, Welles e Warren (1949) definiscono la letteratura sulla base dei tratti che la distinguono dai testi non letterari, come l'assenza di finalità pratiche, l'uso peculiare della lingua e la componente fantastica, e considerano la dimensione atemporale della sua essenza e della sua funzione. Marino (1987), infine, esamina l'evoluzione storica del concetto e sostiene l'unitarietà della nozione di letteratura e la ricorrenza di elementi costanti nei diversi significati assunti nel tempo.

La seconda e opposta corrente è quella relativistica, che prevede una differente considerazione delle opere a seconda del contesto storico-culturale in cui sono prodotte e recepite. I sostenitori di questa posizione sostengono:

- a. la comunanza di alcuni elementi discorsivi tra la letteratura e le altre modalità di comunicazione, come ad esempio l'uso degli artifici retorici;
- b. la collocazione della letteratura all'interno di una più ampia dimensione immaginativa e culturale umana, con la quale condivide la capacità rappresentativa della realtà, la molteplicità di forme diverse (non solo elitarie ma anche popolari) e la possibilità di essere tradotta e transcodificata;
- c. la relatività dei testi letterari, recepibili in modi differenti al variare delle contingenze storiche, sociali e culturali che definiscono il contesto di appartenenza del pubblico dei lettori, in una prospettiva sia diacronica sia sincronica.

A questo proposito, Di Girolamo (1978) asserisce l'impossibilità di individuare a priori le caratteristiche intrinseche della letteratura e ritiene che la sola ricerca possibile sulle costanti letterarie debba considerare l'evoluzione storica del termine, poiché spetta al pubblico dei lettori decretare lo statuto letterario di un'opera. Sulla stessa scia, Eagleton (1983) afferma la connessione tra l'idea della letteratura e l'ideologia sociale, rifiuta il carattere di pura finzione attribuito alle opere e sostiene la variabilità dello statuto letterario al modificarsi delle contingenze storiche e culturali di riferimento. Schmidt (1983), infine, elabora una 'scienza empirica della letteratura' fondata sulla considerazione del contesto comunicativo legato alla produ-

zione e alla diffusione delle opere e sostiene la necessità di convertire l'analisi della letteratura in scienza sociale.

Gli esiti delle ricerche sulla definizione di letteratura restano, dunque, assai eterogenei e per lo più parziali. Diversi autori concludono che la questione è «impossibile» (Brioschi, Di Girolamo 1984, 67) e «improponibile» (Ceserani 1999, 3) e che la parola in oggetto corrisponde a «una nozione vaghissima [...] carica di contraddizioni» (Garroni 1985, 417), «quanto mai insicura» (Luperini 1998, 5), tanto da condurre Barthes ad affermare provocatoriamente che «la letteratura è ciò che si insegna, punto e basta» (1971, 170) e Compagnon a ritenere tautologicamente che «la letteratura è la letteratura» (1998; trad. it., 46). Emblematica è la fiaba indiana riportata dall'intellettuale Zamjatin per spiegare l'irrealizzabilità del proposito di ridurre la letteratura ad un'unica definizione esaustiva: le risposte più disparate che un gruppo di persone danno per rispondere alla domanda «a che cosa somiglia?» dopo aver tastato un elefante senza poterlo vedere (una corda per la coda, una colonna per la zampa, una salsiccia per la proboscide) sono simili, in termini di eterogeneità, a quelle che i critici possono dare se interrogati sull'essenza della letteratura, poiché «è un fatto troppo grande perché lo si possa abbracciare nel suo insieme» (Zamjatin 1970, 14). La conclusione alla quale è possibile giungere è che la polisemia che contraddistingue le opere è, allo stesso tempo, la caratteristica connaturata alla nozione di letteratura che più la rappresenta.

In ogni caso, nonostante la pluralità dei significati renda la letteratura esente dalla pretesa di giungere ad un'unica concettualizzazione, consideriamo essenziale analizzare le caratteristiche letterarie che differenziano un testo letterario da uno non letterario. In questo modo, è possibile delineare gli elementi che si mantengono costanti nelle molteplici definizioni di letteratura ed essere consapevoli dell'influenza esercitata dal contesto storico, sociale e culturale di composizione e diffusione delle opere.

1.2 Il testo letterario

Con il termine 'testo' nella linguistica testuale s'intende

qualsiasi enunciato o insieme di enunciati - realizzato in forma orale, scritta o trasmessa - dotato di senso, che, collocato all'interno di opportune coordinate contestuali, realizza una funzione comunicativa. (Palermo 2013, 22)

Considerando le diverse componenti di questa definizione, è possibile affermare che un testo si caratterizza per:

- a. lo strumento attraverso cui si esprime: oltre alle macrocategorie di testo orale e scritto, esiste un *continuum* tra i due poli (per esempio, il testo scritto recitato oralmente si colloca tra la conversazione spontanea e il testo scritto formale) e la categoria del testo orale o scritto trasmesso attraverso i mezzi simultanei della comunicazione tecnologica e multimediale (come la televisione, la posta elettronica e le chat sui social network);
- b. il significato che comunica: è strettamente relazionato al contesto pragmatico in cui si genera ma indipendente dalla tematica trattata e dall'estensione (si può considerare testo anche uno slogan formato da un'unica parola);
- c. la funzione comunicativa che trasmette: si fonda sui parametri della coerenza (rispetto alla situazione comunicativa esterna) e della coesione (rispetto alle connessioni logiche tra le componenti interne).

Inoltre, un testo può essere classificato secondo diversi tipi testuali. Anche se le categorizzazioni possono variare in base alle diverse scuole e agli autori, è possibile identificare delle tipologie pressoché universali rispetto alla funzione comunicativa prevalente e alle abilità cognitive ad essa associate, che restano tali indipendentemente dalla lingua in cui sono scritti i testi. I tipi testuali generalmente accettati sono: narrativo, descrittivo, argomentativo, informativo e regolativo (Werlich 1975, 1976).¹ I tipi testuali si realizzano in uno o più generi, formati a loro volta da ulteriori possibili sottogeneri.² Viceversa, uno stesso genere può fare riferimento a più tipi testuali, senza per questo smettere di rappresentarne uno specifico in base alla propria dominanza pragmatica. Tra i tipi testuali e i generi, pertanto, la relazione non è simmetrica.

Possedere una competenza testuale che permetta di individuare a quale tipologia e a quale genere appartiene un testo ne favorisce la comprensione e la successiva interpretazione. Inoltre, se i tipi testua-

1 Alcuni studiosi limitano i tipi testuali a tre (narrativi, descrittivi e argomentativi) o a quattro (incluso quello regolativo), invece altri li estendono a sei (aggiungendo quello informativo e quello scenico/rappresentativo). Per approfondire la classificazione delle tipologie testuali sulla base delle proprietà formali dei testi si veda Sandig 1972; a partire dalla finalità comunicativa dei testi si vedano Berruto 1981 e Mortara Garavelli 1988; in base al vincolo comunicativo tra autore e lettore si veda Sabatini 1984. In merito alle peculiarità formali di ciascun tipo testuale si vedano Lo Duca, Solarino 1990 e Ferrari, Zampese 2000.

2 Tra gli esempi più comuni si possono indicare la cronaca giornalistica, la biografia e il racconto (narrativo); il manuale scientifico, la guida turistica e la presentazione di un personaggio in un romanzo (descrittivo); l'arringa di un avvocato, l'annuncio pubblicitario e il saggio accademico (argomentativo); il tabellone con gli orari dei voli in partenza, il reportage e il saggio divulgativo (informativo); la ricetta, il libretto di istruzioni e la proposta di legge (regolativo).

li possiedono un carattere astratto, generale e atemporale, i generi si configurano come delle realizzazioni testuali concrete, convenzionali e connotate a livello storico, sociale e culturale. Ogni genere, infatti, presenta delle caratteristiche formali proprie, espressione di una data comunità linguistica collocata in un preciso momento storico-sociale, ma in seguito può subire delle modifiche o scomparire, senza diventare rappresentativo di altre tradizioni culturali (è il caso, ad esempio, dei poemi cavallereschi, degli *haiku* e delle canzoni di protesta) (Palermo 2013).

A partire dalla definizione di testo, è possibile identificare quello letterario come un testo in cui prevale la 'funzione poetica' di Jakobson (1963). Considerando sia i tipi testuali sia i generi, il testo letterario corrisponde a un tipo di testo plurimo, poiché può presentare elementi testuali diversi (narrativi, descrittivi, argomentativi ecc.) nei differenti generi letterari che lo rappresentano. Per esempio, esistono testi letterari a prevalenza narrativa, come i poemi omerici, i romanzi e i testi teatrali scritti, ma in essi la descrizione (che fa riferimento al tipo testuale descrittivo) è onnipresente. A sua volta, il genere del dialogo è presente sia nei testi teatrali sia in molte opere in prosa (ad esempio, Simenon e Camilleri) ma con delle finalità differenti, che determinano le diverse caratteristiche costitutive. I dialoghi teatrali, infatti, devono essere recitati, perciò si considerano anche il respiro e l'intensità della voce e, soprattutto nel teatro classico, si inseriscono molti elementi di 'persuasione occulta' per celare la scenografia mancante (ad esempio, nel 1935 Spurgeon analizza come l'uso delle metafore e di particolari suoni nei dialoghi teatrali shakespeariani servano a creare delle illusioni atmosferiche, paesaggistiche e cromatiche nella sobrietà della scena).

L'abilità di riconoscere e di catalogare i testi letterari, distinguendoli da quelli non letterari, è uno degli elementi che definiscono la competenza testuale, ritenuta una delle componenti della competenza comunicativa (Balboni 2012). Secondo Jakobson (1973), la 'letterarietà' che qualifica le opere riguarda la proposta innovativa, originale ed elaborata della lingua in cui sono scritte, tale per cui la forma del messaggio assume un'importanza pari al contenuto e contribuisce alla costruzione del senso complessivo dell'opera. Esistono, perciò, una serie di 'deviazioni' a livello espressivo che differenziano la lingua letteraria da quella ordinaria e definiscono i tratti interni di letterarietà. Questi 'scarti' si ritrovano su molteplici livelli stilistici:

- a. fonologico: comprendono le figure retoriche di suono (rima, allitterazione, onomatopea, paronomasia, assonanza, consonanza ecc.), presenti sia nel linguaggio poetico sia nelle opere in prosa e teatrali, ed esaltano la musicalità delle parole, sapientemente selezionate e giustapposte, producendo particolari effetti fonici, timbrici e prosodici;

- b. grafico: caratterizzano soprattutto i testi poetici (sono evidenti nella disposizione dei versi) e si ritrovano anche in forme poetiche specifiche, come la poesia visiva (tra gli esempi più celebri citiamo i *Calligrammes* di Apollinaire e i *Coups de dés* di Mallarmé) di cui fanno parte anche i movimenti avanguardisti della 'poesia concreta', della 'poesia tecnologica' e del 'lettrismo';
- c. morfosintattico: riguardano la strutturazione originale del discorso letterario, come la scelta di adottare uno stile prettamente paratattico (per esempio Pavese, Calvino e Sciascia) o ipotattico (per esempio Manzoni, Proust e Tolstoj), che condiziona l'andamento ritmico;
- d. lessicale: corrispondono alle figure retoriche di significato (come la similitudine, la metafora, la sinestesia, l'ossimoro, l'antitesi, la metonimia, la sineddoche ecc.), ai neologismi e a determinate scelte sociolinguistiche, immediatamente riconducibili a determinati autori (come il romanesco di Pasolini, l'italo-siculo di Camilleri e il parlato tosco-modenese di Guccini) (Freddi 2003; Balboni 2006).

Poste le caratteristiche oggettive che qualificano un testo come letterario, ribadiamo la necessità di considerare le opere all'interno del contesto storico-culturale di produzione e di ricezione. Un ulteriore parametro estrinseco di letterarietà corrisponde infatti alla finalità espressamente estetica con cui sono realizzate, a seconda della volontà dell'autore e in rapporto al periodo di riferimento. Pur sostenendo «l'esistenza di una specificità del testo letterario», Chines e Varotti affermano quindi che «la catalogazione di un testo come "letterario" non può prescindere [...] da ciò che ogni epoca considera (convenzionalmente) tale» (2001, 10).

1.2.1 I generi letterari

Nel corso del tempo si succedono periodi esenti dall'esigenza classificatoria delle opere in generi ed epoche di opposta urgenza di codificazione letteraria, fino a veri e propri atteggiamenti di totale rifiuto di catalogazione (Sinopoli 2002; Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003; Palermo 2013; Alfano 2020).

Le prime proposte di classificazione dei testi in generi letterari risalgono a Platone e ad Aristotele. Ne *La Repubblica* Platone (Sartori 2007) suddivide i testi letterari a seconda della loro maggiore o minore fedeltà alla realtà: dal genere narrativo (poesia lirica), al genere misto (poemi epici) fino al genere mimetico (opere teatrali: tragedia e commedia). Nella *Poetica* Aristotele (Pesce 2000) utilizza criteri classificatori diversi (come la struttura metrica, la tipologia dei

personaggi, la quantità e la durata delle azioni), ma mantiene la categorizzazione tripartita dei generi letterari, distinti in prosa, poesia e dramma, che si conserva fino ad oggi. Questa suddivisione è finalizzata alla descrizione della produzione letteraria greca arcaica e classica preesistente, quindi il ruolo attribuito ai generi letterari è nomenclatorio. Essi servono a classificare a posteriori le opere sulla base delle affinità contenutistiche e formali per inserirle all'interno delle correnti letterarie tradizionali.

Dall'epoca alessandrina al tardo Rinascimento, invece, si afferma l'esigenza di codificare i generi letterari all'interno di categorie astratte, universali e atemporali, e di definire un canone gerarchico, prestabilito e immutabile di opere. Nell'*Art Poétique* di Boileau (1674; Oppici 1995) si stabilisce la nuova finalità prescrittiva e normativa dei generi letterari, rivolta sia al passato, con la catalogazione a posteriori delle opere, sia al futuro, con l'indicazione dei principi da seguire per ciascuno dei tre generi letterari aristotelici dominanti (riguardanti, ad esempio, lo stile, il linguaggio e i diversi sottogeneri). In questo periodo, per effetto delle trasformazioni linguistiche e culturali che caratterizzano la produzione letteraria (come i cambiamenti metrici dovuti al passaggio dal latino al volgare), si assiste sia alla ricostituzione dei generi classici sia alla creazione di nuovi generi (ad esempio la novella, il romanzo e il dramma pastorale) con l'intento di codificare questi ultimi come forme miste o sottogeneri all'interno del preesistente modello aristotelico.

A partire dal Romanticismo la riflessione sui generi letterari si sgancia dalle pretese assolutistiche precedenti e si sposta sul piano storico, empirico e diacronico, con l'affermazione della funzione nomenclatoria e storiografica dei generi letterari. Una delle opere cardine di questo rinnovamento è l'*Ästhetik* di Hegel (1817-29; Sandkaulen 2018), sulla scia delle riflessioni elaborate da Vico già nella metà del Settecento. L'obiettivo non è più quello di identificare rigidi modelli verticali e di fissare precisi aspetti contenutistici e stilemi, ma di raggruppare a posteriori le opere espressione di una determinata epoca o corrente letteraria per comprenderne la specificità in prospettiva sincronica e stabilire le eventuali influenze reciproche in prospettiva diacronica. I generi letterari, perciò, sono dei fenomeni storici che possono variare (a livello lessicale, morfosintattico, contenutistico e formale) al mutare delle società che rappresentano.

Di conseguenza, se si riconosce l'utilità di classificare le opere in diversi generi letterari sulla base delle loro combinazioni contenutistiche ed espressive nel tentativo di evitare di smarrirsi nel *mare magnum* della letteratura, è altrettanto necessario attestare il dinamismo storico che li caratterizza, dotandoli di confini aperti e della possibilità di influenzarsi reciprocamente, al di là delle contingenze spaziali e temporali che li legano ad una determinata epoca. Inoltre, è fondamentale riconoscere il contributo dei generi letterari rispet-

to alle competenze dei partecipanti alla comunicazione letteraria. Infatti, essi svolgono una funzione:

- a. generativa: forniscono all'autore dei modelli ai quali è possibile ispirarsi per la composizione delle opere, in un'ottica di imitazione o di rottura rispetto alla tradizione;
- b. orientativa: dotano il lettore degli elementi chiari ed espliciti per la selezione e la comprensione dei testi letterari e attivano l'«orizzonte di attesa» (Jauss 1967);
- c. critica: permettono al critico di analizzare le opere sia nella loro singolarità sia in un'ottica comparata, individuando le analogie e le differenze rispetto ai testi letterari precedenti per poterle interpretare e valutare.

Posta l'esistenza dei tre generi letterari dominanti (prosa, poesia e teatro) e dei generi letterari legati alle singole tradizioni (ad esempio, per il genere poetico ricordiamo i poemi epici, la poesia rituale, la poesia lirica, la poesia didascalica, la satira e la canzone), dalla metà del Novecento le teorie moderne sui generi letterari ne affermano il carattere relativo e trasformativo (Genette 1977; Todorov 1978). In quanto espressione estetica di diversi periodi storico-culturali, i generi letterari possono essere influenzati dalle innovazioni dei modelli preesistenti e mescolarsi tra loro, anche all'interno della stessa opera. La funzione moderna attribuita al genere letterario, pertanto, non è più di «modellizzatore» bensì di «modificatore» (Sinopoli 2002, 92) all'interno di un rapporto dialettico tra tradizione e innovazione.

1.2.2 La lingua letteraria

La lingua letteraria si distingue da quella ordinaria perché offre un ventaglio linguistico più ampio ed esalta le proprie risorse espressive attraverso l'uso originale delle figure retoriche, la ricercatezza lessicale, l'attenzione stilistica e l'innovazione formale. Queste caratteristiche comportano l'innalzamento del livello di complessità linguistica e il carattere polisemico delle opere a livello contenutistico ed espressivo, differenziandole ulteriormente dai testi non letterari.

Anche se l'attestazione delle specificità della lingua letteraria emerge già nella *Poetica* di Aristotele, l'interesse per uno studio rigoroso dei diversi livelli strutturali delle opere, inclusa la descrizione oggettiva della lingua letteraria sul piano espressivo, si afferma agli inizi del Novecento (Coletti 1978).

Con il formalismo si ribadisce la necessità di analizzare scientificamente le opere per attestarne la letterarietà sulla base delle peculiarità linguistiche e formali che le caratterizzano. A differenza della lingua ordinaria, in cui la selezione degli elementi linguistici si fonda su finalità pratiche che rendono il contenuto del messag-

gio prevalente rispetto alle modalità in cui si trasmette, nella lingua letteraria la stessa scelta è condizionata da obiettivi espressivi. Di conseguenza, la forma del messaggio acquista un significato autonomo dal significato globale che comunica, arricchendolo di nuove sfumature di senso.

Sulla stessa linea, per lo strutturalismo la lingua è un sistema di segni che si adatta a seconda degli obiettivi della comunicazione a partire dalla scelta tra le due principali funzioni linguistiche: quella comunicativa, in cui predomina il significato, e quella poetica, in cui prevale il significante. Secondo Hjelmslev (1961), la relazione tra significato e significante si articola in realtà su quattro livelli: la sostanza e la forma del contenuto da un lato e la sostanza e la forma dell'espressione dall'altro. In particolare, la sostanza dell'espressione si può valorizzare attraverso i tratti visivi delle icone scritte o gli effetti acustici prodotti dalla lettura ad alta voce (Fónagy 1979, 1982, 1983). La forma dell'espressione si può percepire invece nella particolare selezione dei segni linguistici che delineano lo stile letterario dell'opera.

In particolare, Jakobson (1963) si focalizza sulla funzione poetica del linguaggio, dominante nel testo letterario (in cui si trovano, comunque, ulteriori funzioni, come quella referenziale nella poesia epica e quella emotiva nella poesia lirica), ma presente anche in altre tipologie di testi (come quelli pubblicitari e politici, in cui si usa la lingua a fini emotivi, retorici e/o persuasivi). Il celebre linguista indaga le ragioni alla base delle specificità della lingua letteraria, sostenendo che la funzione poetica «proietta il principio d'equivalenza dall'asse della selezione all'asse della combinazione» (Jakobson 1963; trad. it., 192). Data la corrispondenza tra il piano paradigmatico della selezione (basato sui principi di somiglianza e di differenza) e il piano sintagmatico della combinazione (fondato sul principio di contiguità e di vicinanza), la lingua letteraria non si sviluppa in modo lineare, logico e consecutivo, ma si fonda sulla creazione di combinazioni su molteplici livelli (fonologico, morfosintattico, semantico ecc.), che ne determinano la pluralità semantica. Ciascuna convenzione letteraria generatrice di particolari effetti sonori (come la rima, l'allitterazione, l'assonanza ecc.) implica una corrispondenza sul piano del senso. Al significato oggettivo della parola si aggiungono, quindi, ulteriori significati provenienti dai molteplici piani strutturali della lingua letteraria che 'aprono' il singolo segno alla pluralità delle significazioni e delle interpretazioni, la cui ambiguità si deve anche alla connotazione storica rispetto all'autore, all'opera e al lettore (Gómez 1994; García 1996; Chines, Varotti 2001). In questa prospettiva, nella lingua letteraria i singoli termini non sono solo di per sé connotati ma possono essere dotati di un ulteriore carico di significato per il loro precedente impiego letterario.

1.3 I partecipanti alla comunicazione letteraria

Gli atti di composizione e di fruizione dei testi letterari corrispondono ad un vero e proprio evento comunicativo. L'opera nasce per volontà di uno scrittore, che la produce e la trasmette in forma orale o scritta ad un pubblico di ascoltatori o di lettori, il quale a sua volta la fruisce e la interpreta. Al pari di qualsiasi altra forma di comunicazione verbale, anche quella letteraria è formata da una serie di fattori secondo la celebre teoria delle funzioni di Jakobson (1963).

Una peculiarità della comunicazione letteraria si deve al fatto che essa può essere analizzata da una duplice prospettiva:

- a. esterna: come evento comunicativo che si svolge nel mondo, in cui un autore reale scrive rivolgendosi ad un lettore altrettanto reale, all'interno di un preciso contesto storico-culturale, in una lingua condivisa e in forma orale o scritta;
- b. interna: come fenomeno interno al testo, in cui un 'autore implicito' (Booth 1961) comunica un messaggio dirigendosi ad un 'lettore implicito' (Iser 1972), entrambi considerati categorie astratte inscritte nella struttura dell'opera.

In questo volume consideriamo i ruoli del mittente e del destinatario nella comunicazione letteraria come evento comunicativo situato nel mondo, ovvero nella prospettiva esterna. Come si vedrà (cf. § 2.2), nel corso del tempo la critica letteraria e le pratiche didattiche attribuiscono rilevanze diverse alle componenti della comunicazione letteraria (autore, opera e lettore) sulla base di specifiche circostanze storiche, culturali ed estetiche.

Su queste basi, presentiamo la nostra proposta di modello di comunicazione letteraria adattato alla dimensione didattica:

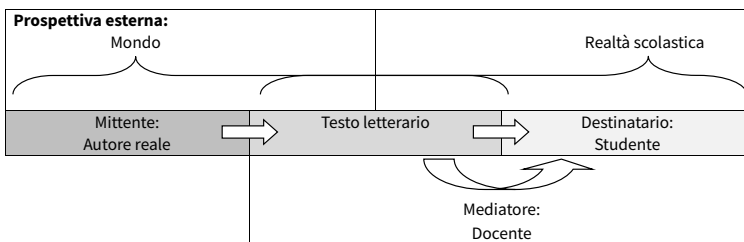


Figura 1 Modello di comunicazione letteraria in prospettiva didattica

La comunicazione letteraria corrisponde ad un evento comunicativo che ha luogo nel mondo, in cui il mittente, ovvero l'autore reale, compone il testo letterario per il destinatario. Nella prospettiva circoscritta della realtà scolastica quest'ultimo non si identifica con la

figura del lettore generico, ma con quella specifica dello studente, al quale si chiede di imparare a leggere, comprendere, analizzare e interpretare le opere. Per consentire l'acquisizione di queste abilità è essenziale la presenza di un mediatore, collocato in una posizione intermedia tra il testo letterario e lo studente e corrispondente alla figura del docente.

1.3.1 Il mittente

Il mittente svolge la funzione di avviare il processo di comunicazione letteraria attraverso la composizione dell'opera, che si può trasmettere in forma sia orale sia scritta (Brioschi, Di Girolamo 1984).

Esistono molteplici tipologie di autore reale, che può essere:

- a. certo: se ne conosce l'identità e si dispone di informazioni sulla sua vita, sul suo pensiero e sulla sua poetica;
- b. fittizio: si pensi, ad esempio, alla 'questione omerica';
- c. incerto: si consideri il dibattito sull'attribuzione delle opere di Shakespeare e l'ipotesi che siano state scritte da uno o più autori diversi, tra cui Francis Bacon e Christopher Marlowe;
- d. falso: come Emily Brontë che pubblicò *Cime tempestose* sotto lo pseudonimo maschile di Ellis Bell;
- e. anonimo: per i casi della storia o per scelta intenzionale.

In ogni caso, l'autore si considera «l'artefice e il garante della funzione significativa dell'opera» (Segre 1969, 89), giacché attraverso la propria creazione letteraria stabilisce una relazione culturale e pragmatica con i lettori. Oltre a comporre l'opera, traducendo i propri pensieri in segni linguistici, compie delle scelte relative alla destinazione del testo e alle modalità di lettura, strutturandolo dal punto di vista contenutistico ed espressivo secondo un preciso progetto letterario.

1.3.2 Il destinatario

In aggiunta alla distinzione tra il dedicatario esplicito (spesso il committente dell'opera), il lettore prediletto (una musa, reale o di fantasia) e la figura generica del lettore, nell'ambito della comunicazione letteraria è opportuno distinguere tra le principali tipologie di destinatari, corrispondenti al lettore:

- a. storico: rappresenta il pubblico di lettori di una specifica classe sociale. È il destinatario ideale, definito per questo anche lettore 'modello' (Eco 2016a), poiché condivide con l'autore il percorso di formazione, il sistema culturale e valoriale di riferimento e i gusti estetici, oltre ad essergli contemporaneo,

senza per questo dover essere privo di una rispettosa libertà interpretativa;

- b. 'virtuale' (Weinrich 1967): è la proiezione di una classe sociale, di tradizioni culturali e di un periodo storico diversi da quelli dell'autore. È un lettore 'potenziale' (Sartre 1947), che legge l'opera e la ri-crea secondo gli ulteriori significati che vi può scorgere dalla sua prospettiva attuale. È indicato anche con il termine di 'ricevente' (Meneghetti 1984);
- c. 'universale' (Sartre 1947): è un lettore generico, nasce dalla speranza da parte degli scrittori sulla sopravvivenza futura delle proprie opere in virtù del bisogno umano di conoscenza.

Riguardo alla funzione del lettore, essa si può articolare in due principali modalità:

- a. implicita e indiretta: il lettore è il presupposto del processo di comunicazione letteraria, dato che in ogni opera è inscritta l'idea di un destinatario originario presente nella mente dell'autore;
- b. esplicita e diretta: nella fase di ricezione del testo letterario il lettore plasma l'opera a seconda dei propri meccanismi di fruizione, condizionati dall'identità personale e dall'appartenenza a una data comunità.

Il lettore, pertanto, comprende i significati originari del testo letterario a livello diacronico e può anche rinnovarli ed espanderli in chiave sincronica, soprattutto se l'opera appartiene ad una dimensione distante sul piano temporale, spaziale, linguistico e culturale (Cadioli 1998). Invece di svolgere il ruolo di consumatore passivo, il lettore può collaborare attivamente al processo di decodifica e di significazione (Raimondi 2007). Ogni testo letterario, infatti, è legato al proprio significato originario ma è anche aperto a rinnovate aggiunte di senso, a conferma della propria natura polisemica.

1.3.3 Il mediatore

A partire dalla nostra proposta di modello di comunicazione letteraria adattato alla dimensione didattica introduciamo la figura del mediatore.

Nella prospettiva della glottodidattica umanistica, l'identificazione del docente come mediatore si deve al superamento della visione dell'insegnante onnisciente, detentore unico e assoluto di un sapere immutabile e predefinito, tipico dei primi approcci per l'educazione letteraria fondati su una concezione trasmissiva, verticale e monologante dei contenuti, a favore della considerazione del docente come punto di riferimento costante e mai autoreferenziale (Armellini

2008; Balboni 2014a). Tra le diverse denominazioni che lo definiscono ricordiamo quelle di:

- a. *facilitatore*: agevola gli studenti nel corso del lavoro sull'input attraverso l'uso di strategie e di metodologie didattiche mirate a valorizzare le diverse competenze e a promuovere l'interazione reciproca come strumento di arricchimento cognitivo ed emotivo;
- b. *tutor*: supporta e guida gli studenti senza privarli del loro ruolo attivo;
- c. *regista*: non è il protagonista dell'evento didattico, ma resta dietro le quinte e ne assicura il corretto svolgimento.

Le principali azioni didattiche svolte dal docente in prospettiva umanistica sono:

- a. considerare lo studente nella sua identità di persona, che apprende in modo unico a seconda della combinazione dei diversi tipi di intelligenze, degli stili cognitivi e di apprendimento, dei bisogni linguistici e comunicativi e degli interessi personali (influenzati da fattori oggettivi e soggettivi come l'età, il livello di competenza, la storia personale ecc.);
- b. identificare lo studente come protagonista del proprio percorso di apprendimento, del quale intende sviluppare non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella metacognitiva per favorire l'autonomia nello studio, l'elaborazione di riflessioni interdisciplinari, la presa di coscienza dei propri punti di forza e di debolezza e l'individuazione di strategie compensative;
- c. definire le proprie proposte didattiche nel rispetto dei principi neurologici di bimodalità e direzionalità, secondo i quali l'elaborazione dell'input segue le sequenze di 'globalità → analisi → sintesi' in base alla suddivisione funzionale del cervello nei due emisferi;
- d. porre attenzione alla dimensione psicologica dell'acquisizione legata al ruolo dell'emozione, riguardante la motivazione allo studio dei contenuti, il piacere e il dispiacere (filtro affettivo) nell'apprendimento, la comunicazione empatica con lo studente e la socializzazione tra compagni (Balboni 2011, 2014a).

La funzione di mediatore svolta dal docente di letteratura si può quindi intendere in una triplice prospettiva:

- a. *retroattiva*: non considera gli studenti come *tabula rasa*, ma indaga le preferenze, scopre le aspettative e valorizza le pre-conoscenze (esperienze letterarie pregresse, modalità di fruizione artistica, conoscenza di linguaggi alternativi a quello scritto);

- b. attiva: coinvolge attivamente gli studenti promuovendo l'uso di metodologie e tecniche didattiche basate sulla cooperazione responsabile;
- c. proattiva: stimola il piacere dell'apprendimento in una prospettiva di *lifelong learning* che mantenga vivo l'apporto dell'esperienza scolastica passata alle abitudini letterarie presenti e future (Balboni 2014a).

Il risultato auspicato è la realizzazione della sentenza *non scholae sed vitae* di Seneca attraverso la maturazione di un'identità di lettore competente e consapevole nello studente, in grado di selezionare, leggere (ma anche vedere rispetto ai film e alle rappresentazioni teatrali e di ascoltare nel caso delle canzoni) e apprezzare criticamente le opere grazie al percorso scolastico svolto.

2 Educazione letteraria e didattica della letteratura

Sommario 2.1 I concetti di educazione letteraria e didattica della letteratura. – 2.2 I principali approcci e metodi per l'educazione letteraria e la didattica della letteratura. – 2.2.1 L'approccio e il metodo storicistico. – 2.2.2 L'approccio e il metodo psicologico-lirico. – 2.2.3 L'approccio e il metodo sociologico-marxista. – 2.2.4 L'approccio e il metodo formalistico. – 2.2.5 L'approccio e il metodo strutturalista. – 2.2.6 L'approccio e il metodo semiotico. – 2.2.7 L'approccio e il metodo dell'estetica della ricezione. – 2.2.8 L'approccio e il metodo ermeneutico. – 2.2.9 L'approccio e il metodo della critica tematica. – 2.3 Le finalità dell'educazione letteraria. – 2.3.1 Il riconoscimento delle caratteristiche formali. – 2.3.2 Il potenziamento linguistico. – 2.3.3 L'arricchimento storico-culturale. – 2.3.4 La maturazione etica. – 2.3.5 La conoscenza di se stessi e del mondo. – 2.3.6 Lo sviluppo del senso critico.

Il presente capitolo si focalizza sulle discipline dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura. Dopo averne fornito una definizione, si affronta l'evoluzione dei principali approcci e metodi e si prendono in esame le finalità dell'insegnamento letterario.

Nel corso degli ultimi duecento anni i concetti di educazione letteraria e di didattica della letteratura si evolvono al variare delle coordinate storiche, politiche, sociali e culturali, generando approcci e metodi diversi. La realizzazione operativa delle teorie letterarie si verifica con alcuni decenni di ritardo e in modo non del tutto coerente rispetto alle riflessioni teoriche. Pertanto, ad oggi i metodi risultano per lo più combinati tra loro e si caratterizzano per la conservazione (seppur ridimensionata) della storiografia letteraria, il mantenimento dell'attenzione per l'analisi testuale e l'integrazione (seppur limitata) dell'interpretazione delle opere da parte degli studenti.

2.1 I concetti di educazione letteraria e didattica della letteratura

Il concetto di educazione letteraria è relativamente recente e si elabora nella metà degli anni Settanta nel contesto della riformulazione della nozione di educazione linguistica da parte del GISCEL nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975). In quella sede, si stabilisce la distinzione tra la lingua ordinaria, oggetto dell'educazione linguistica, e la lingua letteraria, oggetto dell'educazione letteraria. È quindi possibile sostenere che l'educazione letteraria deriva da quella linguistica e che ne rappresenta un «calco» e un «prolungamento di natura specialistica» (Freddi 2003, 40-64). Il concetto di didattica della letteratura è strettamente connesso alla nozione di educazione letteraria, perciò anche questa disciplina risulta essere piuttosto giovane (López, Jerez 2016).

L'educazione letteraria può essere definita come la cornice teorica in cui si colloca l'insegnamento della letteratura. A sua volta, la didattica della letteratura può intendersi come l'applicazione delle teorie dell'educazione letteraria nella prassi didattica, poiché mira a realizzare gli approcci e le finalità sul piano operativo attraverso i metodi e le metodologie. Per chiarire queste definizioni, adattiamo il modello sullo spazio della ricerca e dell'azione glottodidattica di Balboni (2012), ispirato a sua volta al modello di Anthony (1963), allo spazio della ricerca e dell'azione nella didattica della letteratura:

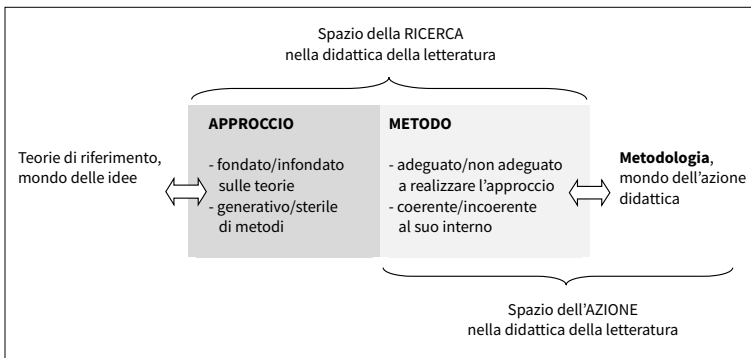


Figura 2 Modello sullo spazio della ricerca e dell'azione nella didattica della letteratura

Come la glottodidattica, anche la didattica della letteratura è una disciplina teorico-pratica.

Lo spazio della ricerca nella didattica della letteratura comprende sia la conoscenza teorica derivante dalle teorie di riferimento o formulata in proprio (approccio) sia l'uso di questa conoscenza per

la progettazione operativa (metodo). Le frecce bidirezionali attestano l'esistenza di un'influenza reciproca tra la ricerca nella didattica della letteratura e il mondo delle idee da una parte e quello dell'insegnamento dall'altra. Quest'ultima dimensione costituisce lo spazio dell'azione nella didattica della letteratura.

L'educazione letteraria si realizza nell'approccio, definito come «la filosofia di fondo» (Balboni 2012, 6), ovvero l'idea che si ha di letteratura, insegnamento, docente e studente. Per essere coerente all'interno del modello, l'approccio deve fondarsi sulle teorie di riferimento ed essere a sua volta generativo di metodi. Come vedremo (cf. § 2.2), le teorie su cui si basano gli approcci possono mutare nel corso del tempo e avere delle ricadute molto diverse sul piano didattico.

La didattica della letteratura si realizza nel metodo e nella metodologia, ovvero nella progettazione e nella realizzazione dell'approccio mediante procedure operative. Il metodo corrisponde all'insieme degli strumenti organizzativi (creazione del curriculum, strutturazione dei moduli, delle unità didattiche e delle unità di acquisizione, definizione dei livelli, individuazione degli strumenti di programmazione, costruzione delle verifiche, spiegazione dei criteri di valutazione ecc.). La metodologia equivale alle tecniche didattiche (diagramma a ragnò, scelta multipla, drammatizzazione ecc.). Affinché l'intero modello sia valido sul piano contenutistico e operativo, il metodo deve essere adeguato a realizzare l'approccio a cui si riferisce, mantenersi coerente al suo interno e stabilire un rapporto di scambio reciproco con la metodologia, per potersi applicare nelle diverse realtà scolastiche e modificare a seconda delle loro caratteristiche.

Su queste basi l'educazione letteraria può intendersi come un'«iniziazione alla letteratura» in cui gli studenti sono guidati a:

scoprire l'esistenza della letteratura [...], i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza ecc. (Balboni 2004b, 6)

Questa definizione attesta che l'educazione letteraria si prefigge molteplici finalità (cf. § 2.3), ma che innanzitutto intende condurre gli studenti verso un'esperienza consapevole della letteratura. Questo non esclude la possibilità di incontri letterari precedenti, nel contesto familiare e/o nella scuola dell'infanzia e primaria (come l'ascolto di favole lette dai genitori, la memorizzazione di filastrocche, la lettura di brevi testi narrativi e di componimenti poetici ecc.), ma sottolinea come essi siano avvenuti con fini diversi dall'esplicito studio letterario. L'educazione letteraria, pertanto, è un processo formativo finalizzato ad insegnare a 'leggere' le opere, ovvero a cogliere gli aspetti di letterarietà che le caratterizzano, saperle analizzare e commentare ed esprimere un giudizio critico su di esse.

Di conseguenza, posti gli opportuni distinguo di finalità, è possibile accostare i compiti dei critici letterari individuati da Eco (2002) alle funzioni svolte dai docenti di letteratura (Balboni 2004b, 6), tali per cui questi ultimi si considerano:

- a. «recensori»: presentano criticamente le opere e gli autori;
- b. «storici della cultura»: collocano i testi e i letterati nell'epoca di riferimento;
- c. «critici testuali»: guidano gli studenti alla scoperta degli 'scarti' letterari presenti nelle opere e li stimolano ad elaborare delle opinioni su di esse.

Parallelamente, la didattica della letteratura si può definire come la disciplina incaricata di fissare gli obiettivi, i percorsi e i modelli operativi; scegliere le opere in base a parametri estetici, filosofici e didattici; identificare i compiti del docente, della classe e di ciascun apprendente; pianificare le attività per il lavoro in aula e a casa, la verifica, la valutazione e il recupero; inserire il ricorso alle tecnologie (Balboni 2004b, 22).

Inoltre, come la glottodidattica, anche la didattica della letteratura ha un carattere interdisciplinare. Secondo Camps e Milian (1990), le sue aree di riferimento si collocano all'interno di cornici epistemologiche (linguistica testuale, studi letterari, pragmatica, letterature comparate), socioculturali (sociolinguistica, sociologia), educative (pedagogia, metodologie didattiche) e individuali (psicolinguistica, psicologia). Per Mendoza, López e Martos (1996), le discipline su cui si basa afferiscono ai due grandi settori delle scienze dell'educazione (psicologia, pedagogia, glottodidattica) e delle scienze della lingua e della letteratura (linguistica, pragmatica, studi letterari). A sua volta, Ballester (2015) conferma la complessità della sua cornice epistemologica, fondata sull'intersezione tra le discipline della linguistica, della pragmatica e degli studi letterari (teoria letteraria, critica letteraria, letterature comparate) da un lato e delle scienze dell'educazione dall'altro. Infine, López e Jerez (2016) riflettono sull'ecletticismo interdisciplinare della didattica della letteratura e giustificano l'attenzione alla diversità che la contraddistingue in virtù dei contributi della filologia, della psicologia, della pedagogia e della sociologia. A partire dagli studi considerati è possibile concludere che le discipline summenzionate forniscono alla didattica della letteratura delle indicazioni sui contenuti da insegnare (linguistica e filologia) e sui metodi efficaci per strutturare le proposte operative (psicologia, pedagogia, metodologie didattiche). Il suo carattere interdisciplinare, quindi, si fonda sull'integrazione e sulla trasformazione dei diversi apporti in azioni didattiche caratterizzate dall'attenzione sia all'oggetto di insegnamento sia alle modalità con cui esso è insegnato.

2.2 I principali approcci e metodi per l'educazione letteraria e la didattica della letteratura

Il concetto di educazione letteraria assume significati diversi a seconda delle circostanze storico-culturali che si succedono nel tempo. Questo comporta altrettante ripercussioni sul piano operativo, poiché anche il concetto di didattica della letteratura si modifica concretizzandosi in metodi e metodologie differenti (Luperini 2013; Rigo 2014; Ballester 2015; Brugnolo et al. 2016).

I cambiamenti che hanno investito i concetti di educazione letteraria e didattica della letteratura si possono sintetizzare nelle tre seguenti fasi:

- a. la centralità dell'autore (*intentio auctoris*);
- b. la centralità dell'opera (*intentio operis*);
- c. la centralità del lettore (*intentio lectoris*).

La tradizione letteraria occidentale precedente alle tre fasi rimanda ai modelli del platonismo e della retorica classica (Carchia 1990; Balboni 2004b; Giusti 2005). Nelle teorie platoniche l'educazione letteraria corrisponde all'insegnamento dell'intuizione lirica. Nel dialogo *Ion* ([2001), Platone identifica il poeta con un essere divino dotato di ispirazione celestiale, che produce nei propri destinatari un'estasi incontrollabile e irrazionale, dato che la poesia non si può né spiegare né interpretare. Nell'età classica queste considerazioni si ritrovano nell'identificazione dell'arte con il concetto di sublime, attribuito a Cassio Longino, perché, etimologicamente, va 'oltre la soglia' della ragione. Questo, tuttavia, non rende la letteratura esente dalla possibilità di essere insegnata, giacché il sublime è prodotto da cinque fonti e solo le prime due sono innate (nobili pensieri e gagliarde passioni), invece le altre tre possono essere acquisite grazie allo studio (figure retoriche, scelte lessicali e ricercatezza stilistica). Questa dottrina è poi ripresa nel trattato *Inchiesta sul bello e il sublime* di Burke (1756; Sertoli, Miglietta 2019), dal sentimentalismo romantico e dalla critica crociana.

Dall'Umanesimo al Settecento l'educazione letteraria equivale all'insegnamento della retorica (Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003; Balboni 2004b). Gli obiettivi sono quelli di educare gli studenti a identificare i meccanismi persuasivi presenti nelle opere esemplari dei classici (come Omero, Virgilio e Cicerone) e di esercitarli a produrre testi efficaci sul piano retorico attraverso la suddivisione nelle tre fasi di *inventio* (individuazione delle idee e dei meccanismi di funzionamento di un'opera), *dispositio* (organizzazione della composizione) ed *elocutio* (attenzione allo stile, al lessico e agli ornamenti retorici). L'educazione letteraria consiste dunque nella traduzione e nell'imitazione delle opere di riferimento elevate a modelli per imparare a scrivere in modo convincente e stilisticamente corretto, tralasciando l'attenzione al loro apprezzamento estetico.

A partire dal modello di Jakobson (1963), è possibile stabilire un parallelismo tra i sei fattori costitutivi della comunicazione e l'evoluzione degli approcci per l'educazione letteraria.¹ Considerando il fine didattico del nostro ragionamento, ci focalizziamo sulla triade autore-testo letterario-lettore (studente), a cui aggiungiamo la figura del docente, così come indicato nella nostra proposta di modello di comunicazione letteraria in prospettiva didattica (cf. § 1.3).

Per ciascuna delle tre fasi presentiamo gli approcci e i metodi più rappresentativi in base alla profondità della riflessione teorica e alla significatività della diffusione operativa.

Tabella 1 Fasi, approcci e metodi per l'educazione letteraria e la didattica della letteratura

Fasi	Approcci e metodi
Centralità dell'autore (<i>intentio auctoris</i>)	storicistico
	psicologico-lirico
	sociologico-marxista
Centralità dell'opera (<i>intentio operis</i>)	formalistico
	strutturalista
	semiotico
Centralità del lettore (<i>intentio lectoris</i>)	dell'estetica della ricezione
	ermeneutico
	della critica tematica

Nel Romanticismo l'educazione letteraria e la didattica della letteratura pongono l'autore al centro in base alla convinzione che le opere costituiscano la massima espressione della sua personalità. In questa fase si dà rilevanza alla relazione dei testi con il periodo storico di riferimento (approccio e metodo storicistico), alla dimensione lirica interiore (approccio e metodo psicologico-lirico) e alle finalità sociopolitiche della produzione letteraria (approccio e metodo sociologico-marxista).

1 Selden, Widdowson e Brooker (2005) collegano cinque fattori ad altrettanti approcci: emittente-teorie romantiche; testo-formalismo; contesto-critica marxista; codice-strutturalismo; destinatario-*reader-oriented theories*. Stagi Scarpa (2005) stabilisce delle corrispondenze tra cinque funzioni e i relativi approcci: funzione emotiva-critica romantica (autore); funzione referenziale-critica marxista (contesto); funzione poetica-formalismo (testo); funzione metalinguistica-strutturalismo (codice); funzione conativa-*reader's response* (lettore). Brugnolo et al. (2016) individuano delle correlazioni tra i sei fattori e i corrispettivi approcci: mittente-approccio biografistico; contesto-approccio storico-sociologico; messaggio-approccio formalista/strutturalista; contatto-approccio filologico; codice-approccio intertestuale. Queste proposte sono sostenute da Ceserani, il quale conferma che «la gran parte dei metodi critici che si sono affacciati nel Novecento [...] tende a privilegiare uno solo, o alcuni soltanto di quei momenti, a concentrarsi su di essi e su quelli affinare la sua metodologia» (1999, 38).

La persistenza dei vincoli tra l'opera e la storiografia letteraria, che rischiano di mettere in secondo piano la prima a favore di quest'ultima, determina lo spostamento dalla centralità dell'autore (*intentio auctoris*) alla centralità dell'opera (*intentio operis*). Dagli anni Venti agli ultimi decenni del Novecento l'educazione letteraria e la didattica della letteratura ruotano attorno al testo letterario, perciò i ruoli dell'autore e della storia sono fortemente rivoluzionati. I principali approcci e metodi mostrano un'evoluzione nella realizzazione della centralità del testo letterario: dalle prime formulazioni (approccio e metodo formalistico) alla piena teorizzazione (approccio e metodo strutturalista), fino alla considerazione del ruolo del lettore nel pur sempre indiscusso predominio dell'opera (prospettiva interpretativa dell'approccio e del metodo semiotico).

Il superamento della centralità del testo letterario conduce all'ultima fase dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura. Dalla fine degli anni Settanta fino al raggiungimento del suo culmine negli anni Ottanta, si afferma la centralità del lettore (*intentio lectoris*) e, con essa, l'importanza dei momenti della lettura e dell'interpretazione delle opere. L'educazione letteraria e la didattica della letteratura superano sia le interpretazioni prescrittive di tipo storicistico sia le pretese di scientificità dell'analisi testuale e si aprono ai loro interpreti. La letterarietà acquista una valenza intersoggettiva e le opere sono studiate non solo nell'immanenza oggettiva ma anche nella relazione dinamica con un pubblico di lettori immerso in circostanze storico-culturali sempre nuove. A differenza delle fasi precedenti, il passaggio alla centralità del lettore non comporta una frattura netta con il passato, bensì un cambiamento in un'ottica estensiva. Da un lato si conservano alcuni aspetti degli approcci anteriori, come l'attenzione alla contestualizzazione storico-culturale, alla biografia dell'autore e agli elementi stilistici dell'opera, ritenuti fondamentali per la comprensione; dall'altro si introduce un nuovo protagonismo dei fruitori letterari. Con l'*intentio lectoris* avviene il superamento del rapporto subalterno del lettore/studente rispetto all'opera (tipico della semiotica interpretativa) a favore di una relazione più paritaria, in cui il fruitore è coinvolto attivamente. Come per le fasi precedenti, anche l'*intentio lectoris* si esprime mediante approcci e metodi diversi a seconda del rapporto tra i significati originali dell'opera e l'azione interpretativa dei lettori/studenti. Tra le tendenze principali è possibile individuare le correnti fondate sulla modalità di ricezione (approccio e metodo dell'estetica della ricezione), sull'interpretazione (approccio e metodo ermeneutico) e sulla comunanza immaginativa tra opere e lettori per motivi antropologici e simbolici (approccio e metodo della critica tematica).

La successione delle tre fasi avviene in un arco temporale relativamente limitato e recente, corrispondente all'incirca agli ultimi due secoli. Tuttavia, nella prassi didattica questa distinzione non si pre-

senta in modo così rigido a causa delle sovrapposizioni tra la formulazione dei nuovi approcci sul piano teorico e l'applicazione dei metodi relativi alle teorie precedenti sul piano operativo. Al riguardo, Luperini puntualizza: «in ogni epoca i tre tipi di approccio sono stati tutti compresenti, ma è anche vero che si è passati da un'egemonia culturale a un'altra e dunque da un tipo di educazione letteraria a un altro» (2005a, 36).

Dall'elaborazione degli approcci alla realizzazione dei metodi trascorrono, generalmente, alcuni decenni. Pertanto, in Italia la didattica della letteratura segue l'evoluzione dell'educazione letteraria «con un ritardo costante» (Luperini 2013, 73). Se dagli anni Venti agli anni Settanta a livello teorico si verifica il passaggio dalla centralità dell'autore alla centralità dell'opera, sul piano didattico si continua ad utilizzare il metodo storicistico. Il metodo strutturalista si afferma solo a partire dagli anni Ottanta ed è comunque proposto in forma congiunta al precedente metodo storicistico, mai del tutto abbandonato nella prassi didattica. Infine, quando nel corso degli anni Ottanta si sancisce il passaggio dalla centralità dell'opera alla centralità del lettore a livello teorico, sul piano didattico si impiega un metodo basato sulla combinazione di storicismo e strutturalismo. L'applicazione operativa dei metodi legati alla centralità del lettore prende avvio solo all'inizio del Duemila ed è tuttora in via di definizione. Infatti, alla fine degli anni Novanta, Ceserani (1999, 405) si riferisce al metodo ermeneutico descrivendolo come «una proposta, per ora più presente nelle discussioni teoriche e nelle proposte programmatiche che nell'effettiva pratica didattica, almeno nel nostro paese». Dopo più di un decennio, Luperini afferma che «le conseguenze didattiche della teoria della centralità del lettore penetrano in Italia con il consueto ritardo e con molta lentezza» poiché

i prevalenti filoni dello storicismo e dello strutturalismo sono [...] avversi a una valorizzazione del momento ermeneutico che potrebbe mettere in causa la centralità dello studio "oggettivo" del rapporto autore-storia o dell'analisi tecnico-formale del testo. (2013, 75)

Inoltre, negli ultimi vent'anni i principali studiosi di didattica della letteratura (Ceserani 1999; Giacobazzi 2000; Freddi 2003; Balboni 2004a; Colombo 2005; Giusti 2005; Pirodda 2005; Armellini 2008; Luperini 2013) concordano nel ritenere che in Italia i metodi non aderiscano perfettamente agli approcci. Se le elaborazioni teoriche sul piano dell'educazione letteraria riflettono in modo coerente l'evoluzione delle tre fasi, le applicazioni operative sul piano della didattica della letteratura non risultano altrettanto aggiornate. In particolare, dai sopraccitati studi emergono la persistenza dell'impiego del metodo storicistico, la disomogeneità del passaggio dalla centralità dell'autore alla centralità dell'opera e il divario tra la formulazione

delle teorie ermeneutiche e la loro applicazione operativa. Il risultato è l'impiego simultaneo dei metodi dello storicismo, dello strutturalismo e dell'ermeneutica, combinati insieme in una forma 'ibrida'.

2.2.1 L'approccio e il metodo storicistico

Sul piano dell'educazione letteraria, nel contesto del Romanticismo e della spinta all'unificazione nazionale l'attenzione si focalizza sull'autore come 'soggetto storico', ovvero come il grande intellettuale trasmettitore di ideali politici attraverso i propri scritti. Focus dell'educazione letteraria è dunque la ricostruzione della personalità dell'autore e del rapporto con la realtà storica, politica e sociale in cui vive e produce le opere (Pazzaglia 1978; Petronio 1981; Guglielminetti 1986).

L'affermazione del culto della nazione e del concetto di letteratura nazionale porta l'educazione letteraria ad assumere una funzione patriottica e a caricarsi di precise finalità formative, etiche e civili. La selezione delle opere più significative della letteratura italiana si basa su un progetto formativo mirato a far percepire la graduale costruzione dell'unità nazionale attraverso i testi letterari dalle origini al presente. All'educazione letteraria si conferisce il duplice compito di:

- a. uniformare i 'nuovi' italiani dal punto di vista linguistico, culturale, sociale e politico;
- b. sviluppare il senso di appartenenza alla nazione attraverso lo studio degli autori tradizionali, delle correnti letterarie e dell'ambiente storico-sociale corrispondenti.

Uno dei volumi più rappresentativi della storiografia letteraria è *Storia della letteratura italiana* (1870-71) di Francesco De Sanctis (Ficara 1997), Ministro della Pubblica Istruzione, destinato agli studenti delle scuole superiori figli della classe dirigente. In quest'opera, le biografie e le produzioni letterarie degli autori italiani più illustri sono presentate cronologicamente, a testimonianza della progressiva formazione della coscienza civile sul piano culturale che anticipa l'unità nazionale sul piano politico. Ferroni (2009) sottolinea sia lo scopo unificante del volume sia il costante rimando di tutti i testi letterari (anche i più lontani nel tempo) al momento dell'Unità d'Italia. Tuttavia, come evidenziano Ossola (cit. in Freddi 2003) e Colombo (1996), l'opera di De Sanctis non è esente da contraddittorietà, dato che pone in secondo piano i movimenti letterari, le personalità artistiche e le opere che più si discostano o contrappongono ad una visione finalistica della storia a favore della produzione letteraria degli autori ad essa più affini, elevati a modelli esemplari. In ogni caso, nella *Storia della letteratura italiana* sono presenti i concetti cardine dell'approccio storicistico, ovvero:

- a. l'estetica storicistica: il valore dell'opera non dipende dall'aderenza a criteri stilistici, retorici o di genere, ma è determinato dal livello di rappresentatività civile rispetto al momento storico-culturale di cui è espressione artistica;
- b. la filosofia della storia: esiste una ragione alla base dell'evoluzione storica dell'umanità ed è proprio l'idea di nazione a conferire un quadro di unitarietà a questo sviluppo, anche dal punto di vista letterario (Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003).

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo storicistico risulta essere il più longevo in Italia, infatti si utilizza in modo preponderante per quasi due secoli, dal Romanticismo agli anni Settanta del Novecento. Ad oggi continua ad essere presente nella prassi didattica, seppur in forma ridimensionata e con una funzione propedeutica rispetto ai metodi successivi.

Nel metodo storicistico la didattica della letteratura equivale all'insegnamento della storia della letteratura. L'attenzione è rivolta alla contestualizzazione storica, alle correnti letterarie e alla presentazione della vita, del pensiero e della poetica dell'autore. L'obiettivo è quello di esplicitare le connessioni tra l'epoca storico-culturale di riferimento, le figure dei letterati e la loro produzione letteraria. Di conseguenza, alla lettura delle opere e alla considerazione delle loro specificità linguistiche e formali si dedicano un interesse e uno spazio secondari.

I manuali sono enciclopedici, nozionistici e strutturati cronologicamente secondo la successione delle epoche storiche, di cui si illustrano le principali vicende politiche e sociali, i movimenti culturali e letterari e le personalità degli autori. In quest'ottica, «la periodizzazione letteraria dipende da quella culturale e la periodizzazione culturale dipende da quella storica» (Marchese 1985, 55). Alla presentazione delle coordinate storiche e delle biografie dei letterati segue un'esigua selezione di frammenti delle opere, a titolo esemplificativo dei valori estetici ed etici precedentemente illustrati.²

La lezione si fonda su un modello trasmissivo e monodirezionale del sapere, è frontale, si focalizza sulla storia letteraria nazionale e sui valori civili e morali sottostanti e si struttura nei seguenti passaggi:

- a. spiegazione del contesto storico, culturale e letterario dell'epoca;
- b. presentazione della biografia, del pensiero e della poetica dell'autore;

² Tra i manuali di letteratura italiana basati sul metodo storicistico si vedano *Disegno storico della letteratura italiana* di Sapegno (1949); *L'attività letteraria in Italia* di Petronio (1964); *Storia della letteratura italiana* di Salinari e Ricci (1969).

- c. lettura di una selezione limitata di testi esplicativi dei contenuti studiati (Stagi Scarpa 2005).

L'insegnante svolge il ruolo di interprete illustre dei principi tradizionali e postunitari e di rappresentante del legame tra le vicende storiche, le opere e l'identità nazionale (Luperini 2008; Rigo 2014). Agli studenti, considerati dei contenitori vuoti da riempire, si chiede l'esclusiva memorizzazione e ripetizione dei contenuti sullo sfondo di un apprendimento passivo e privo di rielaborazione critica (Ceserani 1999).

Benché presenti delle caratteristiche vantaggiose, il metodo storicistico non è esente da criticità. Tra gli aspetti positivi che lo contraddistinguono è possibile individuare:

- a. la definizione di una chiara cornice storica, sociale e culturale in cui collocare i movimenti letterari, le vite degli autori e l'evoluzione del loro pensiero;
- b. la consapevolezza dell'influenza delle circostanze storiche sulla personalità dei letterati e sulla rispettiva produzione letteraria;
- c. l'individuazione dei riferimenti storici, culturali e biografici nelle opere e la riflessione sulla loro relazione con le figure che le hanno scritte e i periodi in cui si sono diffuse.

Tra gli aspetti negativi che caratterizzano il metodo storicistico si possono rilevare:

- a. il numero limitato di opere presenti nei manuali;
- b. la brevità dei frammenti letterari ivi riportati;
- c. la maggiore rilevanza data ai contenuti ideologici e astratti, relativi agli eventi storici e alle biografie degli autori, rispetto al contatto diretto con le opere, alla lettura dei testi e alla considerazione delle loro specificità letterarie;
- d. lo studio mnemonico dei contenuti da parte degli studenti e la conseguente mancanza di rielaborazione critica;
- e. il carattere anacronistico del metodo, dovuto all'evolversi delle circostanze storiche rispetto al periodo dell'unificazione nazionale, in cui la letteratura rappresenta l'unico veicolo di trasmissione culturale e la formazione è rivolta alla sola classe dirigente.

Ad oggi in Italia il metodo storicistico continua ad essere impiegato come parte integrante, sebbene non più esclusiva, dell'insegnamento e la questione della storiografia letteraria rappresenta ancora un tema complesso. Dalla seconda metà del secolo scorso diversi studiosi esprimono delle considerazioni critiche su questo metodo. Wellek e Warren (1949) ritengono che i volumi di storiografia letteraria corrispondano a delle storie di civiltà prive di riferimenti letterari o

a delle raccolte di saggi critici senza rinvii storici. Asor Rosa (1982) denuncia l'eccessivo peso dato agli avvenimenti storici a discapito dell'attenzione alle specificità formali dei testi letterari. Mengaldo (1999) condanna la visione lineare del tempo, antidemocratica dell'insegnamento e nozionistica dell'apprendimento. Tuttavia, dagli stessi critici giungono delle possibili soluzioni. Secondo Genette (1972), la storia della letteratura è valida se allo studio del contesto e delle ricadute sociali della produzione letteraria si aggiunge una focalizzazione sugli aspetti retorici delle opere. Mengaldo (1999) antepone la lettura dei testi alla considerazione delle coordinate storiche di riferimento. Luperini (2013) sottolinea la necessità di proporre lo studio dell'epoca storico-culturale dopo il contatto con le opere per guidare gli studenti nell'interpretazione dei significati passati.

2.2.2 L'approccio e il metodo psicologico-lirico

Sul piano dell'educazione letteraria, all'inizio del Novecento l'attenzione si rivolge alla centralità dell'autore per ragioni psicologico-liriche. L'influenza delle teorie psicanalitiche di Freud e di quelle estetiche di Croce conducono al superamento dello storicismo e ad un nuovo interesse per la dimensione psicologica e per la sensibilità individuale dell'autore, inteso rispettivamente come 'soggetto psicologico' e 'soggetto lirico' (Lavagetto 1985; Givone 1988; Muzzioli 2003).

Nella prima metà dell'Ottocento Saint-Beuve inaugura l'«approccio biografistico», basato sull'idea che il testo letterario sia piena espressione dell'individualità di chi l'ha prodotto e, dunque, che la conoscenza della vita dell'autore sia imprescindibile per accedere alla piena comprensione dell'opera. In questo approccio la centralità dell'autore si manifesta con l'interesse predominante per la ricostruzione della sua personalità a discapito della produzione letteraria, che passa quindi in secondo piano (Brugnolo et al. 2016).

Questa posizione è ripresa nel primo Novecento e soprattutto in Francia dalla critica psicoanalitica di derivazione freudiana, finalizzata ad esplorare le pulsioni affettive e irrazionali che si celano dietro l'immaginazione letteraria. Mediante l'applicazione delle tecniche psicanalitiche si indagano i meccanismi di funzionamento dell'inconscio dell'autore, prendendone in esame la vita e le opere. Tuttavia, gli esiti dell'approccio psicoanalitico per l'educazione letteraria sono definiti «dubbi e incerti» (Ceserani 1999, 71) e le proposte di analisi sono giudicate «spericolate» (Suitner 2004, 108) e «fantasiose» (Brugnolo et al. 2016, 19). Il rischio è quello di interpretare i testi letterari cercando esclusivamente i sintomi psichici dell'autore (sogni, lapsus, ossessioni ecc.), peraltro senza la presenza di quest'ultimo, impossibilitato a partecipare alla ricostruzione psicoanalitica di quanto scritto.

L'interesse biografico per l'autore può comunque considerarsi efficace per spiegare i passaggi poco chiari, misteriosi e allusivi, soprattutto nelle composizioni poetiche. In questo senso la psicanalisi può essere uno strumento critico utile per comprendere gli indizi disseminati nelle opere. A questo proposito, ricordiamo la 'psicocritica' di Mauron (1963), secondo cui è possibile ricostruire il 'mito personale' di ogni autore (l'inconscio) attraverso l'individuazione delle 'metafore ossessive' (le immagini ripetute) in diversi estratti letterari, poi sovrapposte e inserite all'interno di un unico sistema di senso corrispondente al carattere dell'autore.

Differente è il superamento dell'approccio storicistico attuato da Croce nell'*Estetica come scienza dell'espressione e della linguistica generale* (1902; Audisio 2014), in cui si giunge alla concezione dell'educazione letteraria come 'intuizione lirica' o 'pura' e 'immaginazione poetica'. La massima attenzione è rivolta all'autore e alla singolarità della sua produzione artistica, dato che tra personalità e capacità espressiva esiste un rapporto di identificazione: «lo stile non è altro che l'espressione del poeta e la sua anima stessa» (Croce cit. in Brugnolo et al. 2016, 82).

L'estetica crociana si fonda sui principi di:

- a. identità tra 'intuizione' ed 'espressione': l'attività estetica non è concettuale (basata su procedimenti logici e razionali), ma intuitiva (prodotto di spinte irrazionali interiori che precedono la formulazione del pensiero cosciente) e linguistica (esprimibile attraverso scelte linguistiche soggettive);
- b. autonomia della poesia: l'opera non si può né storicizzare né considerare come un prodotto culturale, ma deve essere intesa come un risultato estetico unico e irripetibile nell'unione di forma e contenuto, svincolato dal tempo e dallo spazio;
- c. distinzione tra 'poesia' e 'non poesia': la 'poesia' corrisponde al 'bello' e all'arte come espressione estetica e filosofica pura, la 'non poesia' è tutto ciò che resta dell'attività letteraria subordinata alla 'poesia', ovvero le parti dell'opera che svolgono la funzione didascalica di collegamento tra le sezioni 'poetiche', i generi letterari e le componenti storiche, sociali e culturali (Muzzioli 2003).

Sul piano della didattica della letteratura, nel metodo psicologico-lirico l'insegnamento della letteratura si identifica con l'"analisi estetica". A differenza del precedente metodo storicistico, le opere non si interpretano a partire dagli elementi contestuali esterni ma si apprezzano solamente a livello estetico attraverso l'immedesimazione con gli autori e la considerazione degli elementi soggettivi presenti (componenti psicologiche e tematiche). Dato che i testi letterari corrispondono all'espressione degli impulsi interiori di coloro che li hanno prodotti, è necessario che gli studenti ricerchino una sorta di compartecipazio-

ne. L'unicità che deriva dalla considerazione di ogni opera determina l'impossibilità di esprimere un giudizio estetico oggettivo e comparabile con altri testi e autori. In questa prospettiva la storia della letteratura è possibile solo se intesa come una serie di monografie che valorizzano la singolarità delle opere e l'individualità degli autori.

2.2.3 L'approccio e il metodo sociologico-marxista

Sul piano dell'educazione letteraria, dagli anni Venti agli anni Settanta del Novecento con l'approccio sociologico-marxista si introducono dei cambiamenti riguardanti l'ideologia di riferimento, i destinatari dell'insegnamento e la concezione della storia della letteratura (Prestipino 1974; Eagleton 1976; Petronio 1979).

In contrapposizione all'estetica crociana, si ripropone l'importanza della contestualizzazione storica, inserendo nuovamente le opere nella dimensione storico-sociale e considerando gli autori all'interno dei gruppi di intellettuali politicamente schierati. Rispetto al precedente storicismo, però, si individuano delle nuove finalità, poiché cambiano le circostanze storiche, politiche, sociali e culturali in cui avviene l'insegnamento della letteratura. La diffusione del Positivismo, che riprende dal Romanticismo la teoria dell'esistenza di uno 'spirito' letterario tipico di ogni nazione, e il carattere sempre più 'di massa' della società determinano l'esigenza di recuperare la tradizione culturale borghese in una prospettiva critica, indirizzata non più all'*élite* capitalista e borghese ma alle masse giovanili. L'obiettivo è quello di recuperare la coscienza storico-culturale passata per sostenere la spinta al cambiamento richiesto dalla classe operaia e dalle nuove generazioni (Petronio 1970; Asor Rosa 1982; Armellini 1987).

L'approccio sociologico-marxista ripropone la centralità della storia della letteratura in una prospettiva materialistica legata alle teorie di Marx ed Engels, tale per cui la storia si fonda e si sviluppa su basi sociali (lotta di classe) ed economiche (rapporti di produzione). Se nella terminologia marxista le coordinate economico-sociali del mondo rappresentano la 'struttura' e le manifestazioni culturali ne costituiscono la 'sovrastruttura', anche la letteratura deve essere considerata a partire dagli elementi socioeconomici di cui è rappresentante e si deve esprimere mediante testi impegnati sul piano etico, sociale e politico, finalizzati a formare i propri fruitori (Muzzioli 2003). In quest'ottica le opere si ritengono strumenti di azione politica ed è fondamentale considerare lo status sociale e l'ideologia degli autori, che si rispecchiano inevitabilmente nella produzione letteraria. Per queste ragioni, la valutazione del testo letterario non può limitarsi al giudizio estetico, riferito all'opera considerata nella sua singolarità, ma deve riguardare soprattutto il suo valore storico e politico. A tal proposito, Muzzioli si riferisce alla «politicalità della lette-

ratura» (2003, 116), che privilegia una lettura sociale del testo a discapito della componente estetica, notevolmente ridimensionata e a rischio di strumentalizzazione.

Il tema della contrapposizione tra le dimensioni politica ed estetica nella letteratura è al centro delle riflessioni dei maggiori critici marxisti del Novecento. In *Teoria del romanzo* (1920) Lukács (Raciti 1999) sostiene che i grandi testi letterari sono quelli realistici, poiché ricostruiscono fedelmente le dinamiche sociali di un'epoca senza che la finalità politica della letteratura sfoci in propaganda. A sua volta, in contrapposizione con la critica di stampo sovietico, basata sul rapporto di dipendenza del valore estetico da quello politico, nei *Quaderni del carcere* Gramsci (1975) separa i due ambiti. Oltre a rivalutare il ruolo della cultura e ad identificare gli intellettuali come educatori e non solo come funzionari politici, Gramsci differenzia la critica estetica, fondata sulla considerazione stilistica e formale dei testi letterari, da quella politica, centrata sui loro contenuti.

Le novità introdotte dall'approccio sociologico-marxista riguardano principalmente:

- a. la considerazione della nuova tipologia di destinatari scolastici;
- b. la valutazione dei significati politici dei testi letterari;
- c. lo studio delle relazioni tra gli autori, le opere e la società.

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo sociologico-marxista rivaluta lo studio della contestualizzazione storica e della personalità degli autori politicamente schierati a partire dalla nuova necessità di connettere le opere e i letterati alla dimensione socioeconomica che rappresentano. In quest'ottica la didattica della letteratura si identifica con l'insegnamento della storia sociologica della letteratura (Stagi Scarpa 2005).

Nonostante l'evoluzione ideologica, dovuta alle mutate coordinate storiche, politiche, sociali e culturali, la strutturazione della lezione, i manuali, il ruolo del docente e i compiti richiesti agli studenti restano ancorati alla tradizione storicistica. Alle opere, presentate sotto forma di brevi estratti, continua ad essere dedicato uno spazio limitato. La lettura corrisponde al momento conclusivo della lezione, poiché è finalizzata a dimostrare quanto già presentato sul periodo storico, sociale ed economico e sull'ideologia politica degli autori, a cui si dedica la maggior parte della lezione. La letteratura diventa, così, «un repertorio di documenti storici e testimonianze sociali: in sostanza un pretesto per parlare d'altro» (Armellini 1987, 26). I manuali seguono un percorso cronologico e contengono delle letture prevalentemente politiche delle opere, tralasciando la valorizzazione estetica e lo sviluppo delle competenze di lettura e di rielaborazione personale da parte degli studenti. La lezione del docente rimane frontale e agli studenti si continua a chiedere di memorizzare e ripetere i contenuti in modo acritico.

2.2.4 L'approccio e il metodo formalistico

Sul piano dell'educazione letteraria, con la nascita del formalismo russo negli anni Venti si verifica lo spostamento dalla centralità dell'autore (*intentio auctoris*) alla centralità dell'opera (*intentio operis*). Il testo letterario è considerato nella sua autonomia, oggettività e atemporalità rispetto alle discipline storiche, psicologiche e politiche intrecciate ai testi secondo le direttive degli approcci precedenti (Jameson 1972; Ferrario 1977; Steiner 1984).

Punto di partenza dell'approccio formalistico sono le teorie sul linguaggio che Saussure elabora nel *Corso di linguistica generale* (1916). In estrema sintesi, l'autore stabilisce una distinzione tra *langue* (linguaggio sociale, fondato su regole condivise da una comunità) e *parole* (linguaggio individuale, frutto di elaborazioni personali e potenzialmente creative); tra *significante* (forma) e *significato* (contenuto), compresenti nel segno linguistico; tra *descrizione sincronica* (caratteristiche del linguaggio in una data epoca) e *diacronica* (evoluzione del linguaggio nel tempo). Su queste basi, che determinano lo sviluppo di una particolare sensibilità nei confronti dell'analisi linguistica, nasce la critica formalistica, organizzata in diversi circoli tra Mosca e San Pietroburgo e rappresentata in particolar modo dalle teorie di Jakobson, Šklovskij, Tynjanov e Propp.

Tra i principi essenziali dell'approccio formalistico è possibile identificare:

- a. la distinzione tra lingua ordinaria e lingua letteraria: a differenza della prima, volta al raggiungimento di obiettivi comunicativi attraverso l'uso di parole fondate su norme sociali comuni, quella letteraria è autoriflessiva e ospita una serie di 'scarti' o 'deviazioni' che costituiscono la 'funzione poetica' (Jakobson 1963);
- b. la focalizzazione del testo letterario su se stesso: lo studio delle opere non rappresenta una porta di accesso alla conoscenza del mondo, ma consiste nell'attenzione ai procedimenti formali (intonazione, andamento ritmico, figure retoriche ecc.) al fine di comprendere la struttura del testo e individuare le relazioni oggettive tra le sue componenti;
- c. la presentazione dei testi letterari in modo neutro, dettagliato e astorico: se il compito dei formalisti «non è valutare, ma spiegare com'è fatto un testo», il ruolo del critico è «dar conto del funzionamento dei meccanismi testuali» (Muzzioli 2003, 90).

Per questi motivi, il ricorso alla linguistica per identificare le regole che stanno alla base della lingua letteraria comporta la fuoriuscita dal puro ambito della critica letteraria e l'istituzione della cosiddetta 'scienza della letteratura' (Jakobson 1973). Emblematica, in tal senso, è la *Morfologia della fiaba* di Propp (1928), in cui lo studio delle

funzioni dei personaggi in un *corpus* di fiabe russe di magia consente di ricondurre i diversi avvenimenti e aspetti strutturali ad un unico schema esplicativo della totalità degli sviluppi narrativi delle fiabe.

Sul piano della didattica della letteratura, con il metodo formalistico si inaugura una nuova attenzione alla lingua letteraria e alla combinazione degli elementi formali nelle opere. La didattica della letteratura consiste nell'insegnamento delle conoscenze e delle competenze per poter realizzare un'analisi scientifica, oggettiva e sincronica delle opere, considerate nella loro autosufficienza, al di là dei legami con la storia e con gli autori.

Se il formalismo rappresenta l'opportunità di migliorare le tecniche descrittive degli aspetti linguistici e retorici, questo metodo rischia allo stesso tempo di ridurre la didattica della letteratura all'individuazione di una lista sterile dei meccanismi formali, perdendo di vista una valutazione più completa e profonda delle opere. A tal proposito, Suitner afferma:

si può pensare che smontando un oggetto lo si conosca meglio, ma nel caso della letteratura se ne conosce solo il meccanismo tecnico [...]. L'effetto estetico è qualcosa di più complesso, non riducibile all'analisi della sola forma. (2004, 43)

2.2.5 L'approccio e il metodo strutturalista

Sul piano dell'educazione letteraria, le teorie formaliste raggiungono la loro piena definizione evolvendosi nell'approccio strutturalista, che si diffonde in Italia tra il 1960 e il 1975 (Segre 1965; Culler 1975; Lodge 1986). Considerata la continuità tra le due correnti critiche, lo strutturalismo si può definire come «una delle varie manifestazioni della critica formalista del Novecento» (Suitner 2004, 34).

Come i precedenti approcci, lo strutturalismo si afferma in concomitanza con una precisa situazione storico-culturale. In accordo con le correnti artistiche della prima metà del Novecento (futurismo e neoavanguardie), presenta una rottura con le tradizioni critiche precedenti (tra cui lo storicismo) e una nuova attenzione ai tratti formali delle opere. Infatti, lo strutturalismo mira all'analisi oggettiva dei meccanismi di funzionamento, delle funzioni espressive e delle caratteristiche letterarie che rendono tale un testo, distinguendolo da altri prodotti non letterari. Al riguardo, Jakobson scrive: «oggetto della scienza della letteratura non è la letteratura, ma la letterarietà, cioè ciò che di una data opera fa un'opera letteraria» (1973, 15).

In realtà, già dalla fine degli anni Venti i linguisti del Circolo di Praga (tra cui lo stesso Jakobson) si interessano al significato strutturale del linguaggio, tanto che il termine 'struttura' compare nelle *Tesi del '29* (Garroni et al. 1966). Come la lingua letteraria, anche il

testo letterario è inteso come una struttura autonoma composta da singoli elementi correlati in modo funzionale tra loro per creare un preciso sistema logico-formale. I critici strutturalisti si propongono di 'smontare' le opere nei singoli elementi, individuare le funzioni costanti e le reciproche relazioni e ridurle ad un modello essenziale, necessario per catalogarle a seconda delle loro peculiarità di genere. A questo proposito, esemplificativa è la narratologia, un filone di studi di matrice strutturalista basato sull'analisi del racconto che ha come modello lo studio sulle fiabe di Propp (1928) e come massimo rappresentante Genette, autore del *Discorso del racconto* (1972) centrato sull'analisi rigorosa e scientifica dell'enunciazione e del tempo narrativo nella *Recherche* di Proust (2008).

Anche il termine 'testo' nasce nel contesto dello strutturalismo e con un significato più circoscritto rispetto all'uso comune. Se oggi è inteso in modo neutro e come sinonimo di opera, volume o libro, nella prospettiva strutturalista rappresenta «una struttura coerente di forme che il critico deve studiare» (Luperini 2002, 63). In linea con il concetto di struttura, *textus* indica infatti «ciò che è intessuto e intrecciato, suggerisce [...] l'idea di una combinazione di elementi preesistenti» (Brugnolo et al. 2016, 193). *L'intentio operis*, perciò, si fonda sulla convinzione che la struttura coerente delle forme sia *in re*, ovvero solo all'interno dell'opera, e che non possa provenire da fonti esterne come l'autore, il contesto storico o il lettore.

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo strutturalista risulta essere uno tra i più usati negli ultimi decenni. Dopo essere stato introdotto negli anni Ottanta, continua ad essere presente nella prassi didattica in una forma 'ibrida' con il precedente metodo storicistico. La didattica della letteratura si identifica con l'insegnamento degli strumenti di analisi e di decodifica delle componenti linguistiche e stilistiche delle opere. Il testo letterario è colto nella sua autonomia e nelle sue leggi interne in una dimensione atemporale e indipendente dai legami con la storia e con l'autore e corrisponde a un «oggetto linguistico da smontare, da decodificare, da collocare nella pluralità e "differenza" dei vari codici in cui si organizza la comunicazione linguistica di una società» (Ossola 1979, 114). L'obiettivo consiste nell'educare gli studenti a diventare sempre più autonomi nel descrivere i testi in modo oggettivo, scientifico e sincronico.

Una delle maggiori innovazioni consiste nel ridimensionamento della storiografia letteraria a favore di una relazione più diretta tra i testi e gli studenti. Alle tradizionali storie della letteratura, in cui sono presenti frammenti di opere spesso manipolati, si preferisce la lettura integrale di testi poetici o narrativi scritti in periodi più recenti, per evitare eccessive distanze linguistiche e culturali, o appartenenti a generi letterari altamente regolati. Nei manuali si introducono diverse tipologie di generi letterari, sezioni narratologiche e schede-guida per l'analisi testuale (Rigo 2014). In Italia, tuttavia, la

presentazione degli elementi di analisi testuale è integrata – più che sostituita – alla tradizionale spiegazione storico-cronologica e biografica ed è seguita dalla lettura delle opere, presentate in forma più estesa (Armellini 2008).³

La lezione è dedicata alla pratica dell'analisi testuale, è focalizzata sullo studio degli elementi linguistici e dei procedimenti stilistici ed è caratterizzata da esercizi di tipo narratologico e metrico per l'esame della struttura interna delle opere. Il contesto è meno tradizionale rispetto al metodo storicistico, ma è comunque rigoroso: «siamo in un laboratorio, idealmente a struttura centralizzata», l'atteggiamento «vuole essere scientifico e mira al rilevamento di fenomeni descrivibili, misurabili e valutabili», la premessa «è che esiste, di ogni testo, una decodifica corretta, un'analisi esatta» (Ceserani 1999, 403-4).

L'insegnante è un tecnico specializzato, 'freddo' trasmettitore degli strumenti di analisi e decodifica delle componenti linguistiche e stilistiche del testo. Rispetto al metodo storicistico, «scende dalla cattedra [e] indossa il camice bianco dello scienziato» (Ceserani 1999, 403). Agli studenti non si chiede di ripetere le informazioni preconfezionate dal docente, ma di svolgere gli esercizi di analisi testuale per diventare sempre più autonomi nell'uso degli strumenti di decodifica, misurazione e rilevamento degli elementi linguistici e retorici. In questo modo, «da una didattica centrata sui *contenuti* si passa [...] a una didattica centrata sulle *abilità*» (Armellini 2008, 39; corsivo nell'originale).

Su queste basi è possibile sostenere che il metodo strutturalista presenta dei vantaggi e degli svantaggi. Tra le potenzialità che lo caratterizzano si possono indicare:

- a. la riduzione del ruolo, fino a quel momento egemone, della storiografia letteraria a favore di una maggiore attenzione alle specificità della lingua letteraria;
- b. l'utilizzo di nuovi metodi di analisi testuale (come la narratologia) per esaminare le componenti linguistiche e formali delle opere;
- c. il maggiore coinvolgimento degli studenti nell'analisi linguistica e stilistica delle opere;
- d. la proposta di studiare dei testi letterari scritti in periodi più recenti rispetto all'età degli studenti.

³ Tra i manuali di letteratura italiana fondati sul metodo strutturalista, pur nella sua versione 'ibrida' perché coniugato con il precedente storicismo, si vedano *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origini al Novecento* di Segre e Martignoni (1992); *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi letteraria* di Guglielmino e Grosser (1992); *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo* di Baldi, Giusso, Razetti e Zaccaria (Baldi et al. 1995).

Tra i limiti che qualificano il metodo strutturalista è possibile individuare:

- a. il rischio di una lettura astorica delle opere, considerate in modo indipendente dai legami con la realtà storico-culturale di riferimento e con la personalità degli autori;
- b. l'identificazione dell'insegnamento letterario con una mera trasmissione delle competenze tecniche per l'esclusiva analisi delle caratteristiche linguistiche e retoriche dei testi;
- c. la svalutazione dello studio dei contenuti letterari in relazione alla cornice storica e biografica e l'assenza di rielaborazioni critiche e personali degli studenti, centrali per lo sviluppo del percorso formativo che deve riguardare anche la riflessione sui motivi per cui vale la pena leggere le opere in base al significato che possono acquisire per i lettori;
- d. la demotivazione e il distanziamento degli studenti nei confronti della letteratura a causa degli eccessivi tecnicismi e delle esercitazioni fini a se stesse.

In Italia, il metodo strutturalista è ancora utilizzato nella didattica della letteratura, per quanto integrato alle potenzialità del metodo storicistico e scervo dagli estremismi sull'analisi sincronica delle opere (Luperini 2002; Rigo 2014). Tra i sostenitori, Terracini (1980) e Mengaldo (1977) ne avvalorano il carattere formativo e la natura empirica. Di parere opposto sono invece Berardinelli (1978), secondo cui lo strutturalismo stravolge l'esperienza della lettura antepo- nendo lo studio del funzionamento formale a quello del messaggio delle opere e alla motivazione degli studenti, e Brioschi (1983), il quale considera l'insegnamento letterario di stampo strutturalista una mera esercitazione linguistica. Più moderate le opinioni di Ceserani (1999), che riconosce l'innovazione delle pratiche didattiche introdotte dal metodo strutturalista, pur evidenziando anche le sovrabbondanti ripetizioni e gli eccessivi tecnicismi. A sua volta, Luperini (2013) difende l'utilità dei modelli descrittivi e narratologici, ma reputa che lo strutturalismo abbia dei risvolti negativi sulla motivazione allo studio della letteratura. Sulla necessità di mediare gli apporti di storicismo e strutturalismo, Lavinio (1990) e Balboni (1998) difendono la priorità del testo e del contatto tra la materialità linguistica delle opere e gli studenti, a cui far seguire lo studio della biografia dell'autore e della storia. Tuttavia, già alla fine degli anni Ottanta, Armellini (1987) evidenzia i limiti della fusione tra i due metodi e sostiene la necessità di coinvolgere maggiormente gli studenti nella lezione a partire dalla considerazione dei bisogni di questi ultimi. Sulla stessa scia, Luperini (2013) ribadisce l'importanza di acquisire le competenze narratologiche, retoriche e storiche, ma valorizza anche i momenti di ricerca e di confronto tra gli studenti sui significati delle opere per sviluppare il piacere dello studio letterario.

La necessità di riprendere in considerazione le componenti psicologiche ed esistenziali, superando lo studio scientifico e astratto dell'opera, conduce alla terza e ultima fase della centralità del lettore, passando per la critica semiotica.

2.2.6 L'approccio e il metodo semiotico

Sul piano dell'educazione letteraria, l'approccio semiotico si sviluppa tra la metà degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta all'interno della tendenza strutturalista, tanto da essere spesso indicato con la dicitura unitaria di 'approccio semiotico-strutturalista'. Per la nostra riflessione preferiamo differenziare i due approcci per evidenziare come l'attenzione alla lingua letteraria, propria dello strutturalismo, si accosti all'interpretazione critica, costituendo il binomio del nuovo approccio (Mincu 1982; Scholes 1982; Caprettini 1985).

La critica semiotica si interessa all'ambito delle scienze della comunicazione e considera i generi letterari, i codici della narratività e il funzionamento delle tipologie di scrittura in accordo con gli obiettivi del messaggio letterario. Pur mantenendo inalterato il principio della centralità del testo, la critica semiotica da un lato riconsidera l'influenza esercitata dall'autore e dal contesto storico-culturale nella costruzione del significato complessivo dell'opera, dall'altro rivolge una nuova attenzione al lettore, coinvolto nei processi interpretativi a partire dalle modalità di fruizione proprie di una determinata realtà storico-culturale. Pertanto, l'interesse critico riguarda anche la dimensione pragmatica della comunicazione letteraria. In questa prospettiva,

la letterarietà di un testo non risiede tanto nella peculiarità della sua struttura formale, quanto nel modo specifico in cui di volta in volta esso si rapporta con le varie forme dell'esperienza umana. (Armellini 1987, 43)

Le tre principali correnti dell'approccio semiotico corrispondono alla semiotica 'critica' rappresentata da Barthes, 'generativa' o 'strutturalista' facente capo a Greimas e 'interpretativa' riconducibile ad Eco (Traini 2006; Marrone 2015; Panosetti 2015). Per la nostra riflessione ci focalizziamo sulla terza corrente, poiché la prima confluisce nell'approccio decostruzionista (cf. § 2.2.8) e la seconda appare in un rapporto di sostanziale continuità rispetto ai precedenti approcci formalisti e strutturalisti. La semiotica interpretativa di Eco, invece, si fonda sulle teorie filosofiche di Peirce (1931), che introduce un'idea di significazione letteraria più dinamica e legata al rapporto triadico inferenziale tra segno, oggetto e interpretante. Se la semiotica generativa o strutturalista si dedica alla forma linguistica, quella interpretativa allarga lo spettro all'intero processo semiotico.

Secondo le teorie della semiotica interpretativa, la natura inferenziale dell'interpretazione poggia sull'abduzione. A differenza dei meccanismi deduttivi (dalla regola al caso particolare) e induttivi (dal caso particolare alla regola), l'abduzione si basa sull'osservazione di un evento particolare e apparentemente inspiegabile a cui segue l'elaborazione di una regola che si pensa possa chiarire il caso in questione assieme ad altre possibili situazioni simili. Rispetto all'interpretazione del testo letterario, si ipotizza che un determinato segno rimandi ad una regola di significazione più generale e solitamente già in possesso del lettore. In base alle differenti capacità di recupero della regola da parte del lettore è possibile identificare tre tipi di abduzione:

- a. ipercodificata: la regola può essere recuperata in modo automatico o con un minimo sforzo, poiché già registrata durante precedenti esperienze del mondo;
- b. ipocodificata: la regola non è conosciuta, ma si può individuare tra una serie di regole ugualmente possibili, disponibili grazie alla conoscenza diretta del mondo;
- c. creativa: la regola deve essere inventata *ex novo* (Panosetti 2015).

Nell'approccio semiotico interpretativo, per indagare il significato del testo letterario è necessario superare l'esclusiva focalizzazione sulla struttura testuale, propria dello strutturalismo, e rivolgere una nuova attenzione ai rapporti dinamici con il suo fruitore. Sulla scia della semiotica inferenziale di Peirce, dopo aver teorizzato i meccanismi generali della significazione (1975), Eco applica i procedimenti semiotici all'ambito letterario (2016a), spostando l'attenzione dalla struttura testuale alla cooperazione tra il testo e il lettore per la co-costruzione del significato complessivo.

Gli elementi di 'non-detto' (assenti, poco chiari o del tutto incomprensibili) che possono condurre ad un cambiamento rilevante nella narrazione spingono il lettore a formulare delle ipotesi interpretative sui possibili sviluppi narrativi, a partire sia dalle caratteristiche strutturali e oggettive dell'opera sia dalle personali conoscenze pregresse. Dato che il significato del testo letterario non è contenuto in modo esaustivo ed esclusivo nella pagina scritta, è necessario che tra il lettore e l'opera si stabilisca un dialogo ideale fondato sul principio di «cooperazione interpretativa» (Eco 2016a, 9).

Pertanto, nella semiotica interpretativa si ribadisce la necessità di individuare gli elementi di oggettiva letterarietà che contraddistinguono l'opera, ma si introduce anche l'esigenza di integrarvi il contributo interpretativo del lettore, posto che il suo raggio di azione partecipativa è precedentemente definito, delimitato e dunque controllato. Eco puntualizza, infatti, che

postulare la cooperazione del lettore non vuole dire inquinare l'analisi strutturale con elementi extra-testuali. Il lettore come principio attivo dell'interpretazione è parte del quadro generativo del testo stesso. (2016a, 7)

Il coinvolgimento richiesto al lettore è anticipato dall'autore, il quale dissemina strategicamente nell'opera una serie di 'indizi' (lessicali, morfosintattici, metrico-stilistici ecc.) da cui scaturiscono degli esiti 'obbligati' di cooperazione interpretativa.

Per queste ragioni, oltre alle figure reali ed esterne al testo letterario di autore e lettore 'empirici', si delineano le strategie testuali di autore e lettore 'modelli', corrispondenti a identità virtuali interne all'opera (Eco 2016a). Nel corso della genesi letteraria l'autore modello deve prefigurarsi il lettore modello, definirne le competenze e prevederne le future mosse interpretative, in modo che la co-costruzione dei significati sia il più possibile in linea con l'idea originaria.

A questo proposito è fondamentale distinguere tra 'uso' e 'interpretazione' dell'opera. Il primo consiste nell'impiego del testo letterario come spinta all'immaginazione libera del lettore, indipendentemente dalle strategie immanenti all'opera. Il secondo, invece, corrisponde all'identificazione del significato che l'opera intende trasmettere grazie alla collaborazione del lettore modello. Per chiarire questa distinzione è possibile immaginare il testo letterario come un bosco, in cui il lettore modello ha di fronte a sé molteplici sentieri interpretativi e deve scegliere quello giusto per evitare una lettura accidentale, irrazionale e arbitraria dell'opera e rispettare, così, le indicazioni dell'autore modello (Eco 2005).

Per elaborare delle valide ipotesi interpretative, il lettore deve compiere delle «passeggiate inferenziali» (Eco 2016a, 117), ovvero deve uscire momentaneamente dall'opera e riferirsi alla propria enciclopedia del mondo (esperienze vissute, letture previe, ulteriori conoscenze indirette ecc.), senza dimenticare la centralità del testo, che resta il punto di partenza e d'arrivo di ogni interpretazione. Per quanto le interpretazioni possano essere molteplici, non sono illimitate né ugualmente rispettose delle verità interne all'opera (Eco 2016b). È dunque necessario delimitare il confine interpretativo dell'azione del lettore affinché l'*intentio lectoris* non sovrasti l'*intentio operis* e si continui a rispettare quella che Eco definisce «l'intenzione del testo» (2002, 11).

Presupposto ulteriore dell'intero processo cooperativo è che il lettore approvi il «patto finzionale» (Eco 2005, 91), con cui accetta il carattere immaginario della storia narrata ma resta disponibile a credere all'autore, fingendo che quanto raccontato sia vero. I lettori devono infatti essere coscienti dell'esistenza di un «mutuo contratto di educata sfiducia», per cui nell'iniziare la lettura dell'opera è co-

me se si sentissero dire dall'autore: «voi non credete a quello che vi racconto e lo so che voi non ci credete, ma una volta stabilito questo, seguitemi con buona volontà cooperativa, come se io stessi dicendovi la verità» (Eco 2016a, 197).

Di conseguenza, la semiotica interpretativa di Eco conferisce nuovo risalto al lettore nel processo di significazione dell'opera e stabilisce un rapporto di mediazione dinamica tra l'autore (che offre un insieme 'vincolato' di interpretazioni), la struttura formale dell'opera e il fruitore (che la interpreta in base ai condizionamenti storico-culturali e all'esperienza pregressa). *Intentio operis* e *intentio lectoris* sono dunque saldamente connesse, ma sempre sbilanciate a favore del testo letterario, rispetto al quale la collaborazione del lettore è costantemente dipendente e condizionata.

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo semiotico non si discosta dalla centralità dell'opera al pari dei precedenti metodi formalistico e strutturalista. Allo stesso tempo, però, si rivalutano i contenuti storici e biografici e si introduce un nuovo ruolo degli studenti. Soprattutto nel metodo semiotico interpretativo questi ultimi sono autorizzati a contribuire alla costruzione dei significati delle opere cooperando con il testo secondo le previsioni dell'autore.

La strutturazione della lezione, i manuali, le funzioni del docente e degli studenti restano pressoché immutati rispetto al metodo strutturalista. Tuttavia, oltre alla rinnovata inclusione dei contenuti storici e biografici, agli studenti inizia ad essere concesso un maggiore raggio d'azione. Il filone interpretativo dell'approccio e del metodo semiotico può quindi considerarsi un valido 'ponte' verso la successiva fase legata alla centralità del lettore.

2.2.7 L'approccio e il metodo dell'estetica della ricezione

Sul piano dell'educazione letteraria, lo sviluppo delle teorie sulla ricezione letteraria, nella Germania alla fine degli anni Sessanta, determina il passaggio dalla centralità del testo letterario (*intentio operis*) alla centralità del lettore (*intentio lectoris*). I massimi rappresentanti sono Jauss e Iser, della Scuola di Costanza, fautori delle tendenze riguardanti la storia della ricezione da parte dei differenti pubblici di lettori e la fenomenologia della lettura da parte dei singoli lettori (Arcuri 1986; Cadioli 1998; Giacobazzi 2000).

Pietra miliare della prima corrente è l'intervento *Che significa e a che scopo si studia la storia della letteratura?* presentato da Jauss a Costanza nel 1967. Dopo aver esaminato le criticità della storiografia letteraria, Jauss stabilisce un nuovo paradigma basato sul lettore e sulla necessità di considerare lo sviluppo delle diverse modalità ricettive della stessa opera da parte di pubblici appartenenti a periodi storico-culturali differenti.

È evidente il riferimento alle teorie filosofiche di Gadamer (1960), fondate sulla necessità di unire le prospettive passate dell'opera a quelle presenti del lettore per l'impossibilità di un'oggettività storica. La pretesa di comprendere il significato originario del testo letterario senza alcun tipo di rielaborazione soggettiva è illusoria, poiché la lettura è condizionata dal sistema di valori e dalle tradizioni storico-culturali proprie di ciascuna epoca.

Su questi presupposti, Jauss (1967) elabora il concetto di 'orizzonte d'attesa' (*Erwartungshorizont*), riguardante l'influenza delle preconoscenze dei lettori e delle circostanze storico-culturali sulla ricezione letteraria. Contro il rischio di interpretazioni arbitrarie, l'orizzonte di attesa offre l'opportunità di definire oggettivamente le modalità ricettive di ogni periodo, poiché esso pre-definisce le aspettative dei lettori sulla base di:

- a. convenzioni letterarie vigenti (generi letterari, regole stilistiche, elementi formali);
- b. relazioni tra le opere appartenenti allo stesso momento storico e movimento letterario;
- c. confronti tra la realtà fittizia del testo letterario e quella quotidiana dei lettori (aspettative specifiche sull'opera ed esperienze generali di vita) (Cadioli 1998).

Di conseguenza, oltre alla definizione del significato storico del testo letterario, saldamente legato al momento in cui è stato prodotto e invariabile nel tempo, è imprescindibile indagare di volta in volta gli orizzonti di attesa dei lettori, sia per ricostruire l'evoluzione delle diverse forme di ricezione in prospettiva diacronica sia per analizzare la reazione estetica dei lettori attuali in prospettiva sincronica. A partire dall'assunto secondo il quale «l'opera letteraria non è un oggetto che stia a sé, che offra lo stesso aspetto a ogni osservatore nel tempo [...] non è un monumento che manifesti attraverso un monologo la sua natura atemporale» (Jauss 1967; trad. it., 33), Jauss afferma che «il suo significato potenziale diventa progressivamente visibile e definibile solo nei mutamenti successivi dell'esperienza estetica, e dialogicamente nell'interazione tra l'opera letteraria e il suo pubblico» (1982; trad. it., 64).

Le diverse modalità ricettive sono dunque sempre parziali, dipendenti dalle circostanze spazio-temporali e costituenti un più generale e ampio percorso di significazione dell'opera, inaugurato dall'autore nel momento della composizione e mai destinato a concludersi, perché rinnovato dai diversi pubblici di lettori. Pertanto, ogni ricezione dell'opera non si oppone ma si integra a quella precedente e stabilisce al contempo le basi per quella successiva. La valutazione estetica del testo letterario risulta fortemente vincolata all'orizzonte di attesa e tanto più essa vi si distanzia, maggiore è il suo carattere innovativo. Di conseguenza, può accadere che le eccessive novità

introdotte dal testo letterario non siano apprezzate fin da subito dai lettori contemporanei ma solo a partire dalle generazioni successive. Per poter interpretare un'opera è quindi necessario considerare l'intera storia della sua ricezione, ovvero l'insieme delle reazioni estetiche che si sono succedute nel tempo, a dimostrazione del significato mutevole e integrato della letteratura.

Il testo di riferimento della seconda corrente fondata sulla fenomenologia della lettura è *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica* (1976) di Iser. Destoricizzando maggiormente l'opera rispetto a Jauss, Iser si concentra sull'effetto del testo letterario sul lettore individuale e riflette sulle strategie testuali impiegate dal 'lettore implicito' nel corso della lettura.

Il lettore implicito è una figura astratta, coinvolta nel processo di significazione e rappresentante la totalità delle letture possibili previste dall'opera, contro ogni forma di soggettivismo. Da un lato, il suo apporto non è arbitrario ma è guidato dalla 'struttura d'appello' del testo (*Appelstruktur*), ovvero da schemi e istruzioni già presenti nell'opera per volontà dell'autore; dall'altro, questa struttura rappresenta solo dei confini orientativi entro cui il lettore implicito si deve muovere usando la propria immaginazione.

L'azione ricettiva del lettore implicito contribuisce così alla definizione del significato complessivo dell'opera, che risiede nel testo stesso ma è anche dipendente dall'interpretazione del suo fruitore e risulta dall'interazione tra le intenzioni originarie dell'autore e l'esperienza mutevole della lettura. I 'punti vuoti' (*Leerstellen*) sono volutamente inseriti nel testo per favorire il loro riempimento da parte del lettore, il quale seleziona alcuni significati all'interno di un insieme potenzialmente inesauribile (Iser 1970).

In entrambe le correnti della storia della ricezione e della fenomenologia della lettura, l'estetica della ricezione ha come duplice obiettivo quello di liberare lo studio della letteratura dal predominio dell'impostazione storiografica e di stimolare la comunicazione tra opere e lettori, valorizzando così la natura polisemica dei testi letterari (Giacobazzi 2000). Pur caratterizzate da peculiarità differenti, le riflessioni di Jauss e Iser possono ritenersi complementari. Se le opere mostrano la propria 'struttura d'appello' grazie alla lettura individuale, ogni lettore condivide le attese sedimentate nel pubblico da parte della totalità dei lettori.

L'evoluzione delle riflessioni delle tendenze dell'estetica della ricezione conduce al superamento delle posizioni iniziali e all'elaborazione delle più recenti teorie ermeneutiche. La presa di consapevolezza della difficoltà di ricostruire lo sviluppo degli orizzonti d'attesa dei diversi pubblici di lettori porta Jauss (1979, 1982) ad estendere le proprie teorie alla considerazione non solo della 'ricezione' dell'opera, ma anche dell' 'effetto' che essa produce sul lettore (Cadioli 1998). Muovendosi nella direzione dell'ermeneutica, Jauss afferma, infatti, che

solo una teoria della letteratura che consideri [...] l'interazione di incidenza e ricezione può mettere in luce l'interpretazione come processo comunicativo in cui si produce lo scambio costante tra autori, opera e pubblico, tra esperienza passata ed attuale dell'arte. (1979; trad. it., 136)

Anche le teorie sulla risposta estetica di Iser che indagano le strategie interpretative delle opere (dialogo tra testo e lettore, immaginazione e punto di vista del fruitore) conducono allo sviluppo di nuovi approfondimenti critici sul contributo che il lettore può dare al processo di significazione dei testi. Risulta ancora da chiarire completamente, infatti, come avvenga l'interazione tra il lettore implicito, previsto dall'autore, e il lettore reale, in possesso di conoscenze derivanti da esperienze precedenti (Selden, Widdowson, Brooker 2005).

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo dell'estetica della ricezione rappresenta una delle prime applicazioni operative della centralità del lettore. Se, da una parte, si conservano alcuni elementi caratteristici dello storicismo e dello strutturalismo, dall'altra si introduce una nuova attenzione all'attività ricettiva degli studenti. Le peculiarità che lo contraddistinguono riguardano:

- a. la rivalutazione della dimensione storica, culturale e biografica, propria dell'*intentio auctoris*;
- b. il mantenimento dell'interesse per le componenti linguistiche e stilistiche dell'opera, proprio dell'*intentio operis*;
- c. la considerazione dell'evoluzione dei significati che il testo letterario può assumere nel tempo e dei meccanismi di attribuzione di senso da parte degli studenti, sulla base dell'*intentio lectoris*.

La lezione si articola in tre passaggi:

- a. comprensione analitica ed estetica dell'opera;
- b. considerazione globale di tutte le sue componenti (contesto storico-culturale, correnti letterarie e biografia dell'autore);
- c. ricostruzione degli orizzonti di attesa dei lettori passati e comprensione delle ragioni che stanno alla base dell'interpretazione degli studenti contemporanei (Muzzioli 2003).

Il testo letterario è sia re-inserito nelle coordinate storico-culturali in cui è stato prodotto ed esaminato nelle variazioni di senso nel tempo (Jauss), sia considerato nella prospettiva attuale degli studenti (Iser). La vera innovazione consiste nel maggiore coinvolgimento degli apprendenti, che ha come presupposto l'analisi testuale e il rispetto delle intenzioni originarie dell'opera secondo la volontà dell'autore. L'insegnante ha il compito di assicurare una corretta lettura formale e storica e di offrire agli studenti l'opportunità di elaborare una risposta estetica personale.

2.2.8 L'approccio e il metodo ermeneutico

Sul piano dell'educazione letteraria, a partire dagli anni Ottanta in Italia si sviluppa l'approccio ermeneutico, che determina lo spostamento del focus d'indagine dalle modalità ricettive ai meccanismi di interpretazione delle opere da parte dei lettori. Con ermeneutica letteraria, dal greco ἑρμηνευτική (τέχνη) *hermeneutiké (téchnē)*, si intende infatti la scienza dell'interpretazione dei testi letterari (Ferraris 1988; Raimondi 1990; Szondi 1992; Pagnini 2002, 2015).

Il nuovo approccio non stabilisce solo la necessità di tornare ad una, seppur ridimensionata, contestualizzazione storica del testo letterario, ma introduce anche l'esigenza di individuare i significati che l'opera può rivestire per i lettori di oggi. L'ermeneutica letteraria si presenta come «una scienza dell'interpretazione che, se non intende prescindere dalla filologia, vuole però spostare questa all'estetica», scrive Szondi, «deve perciò basarsi sulla concezione dell'arte propria del nostro tempo, e proprio per questo sarà a sua volta storicamente condizionata e non provvista di una validità universale e sovratemporale» (1992, 17).

Se si considerano gli sviluppi storici dell'ermeneutica, risulta impossibile prescindere dalla tradizione filosofica in cui essa nasce e si sviluppa fin dall'età classica e a partire dalla quale, nel corso del Novecento, è intesa anche in un'ottica letteraria (Ferraris 1988; Szondi 1992). Uno dei principali teorici moderni dell'ermeneutica letteraria è Gadamer (1960), secondo il quale la comprensione di un testo letterario non avviene mai in condizioni neutrali, poiché si è sempre immersi nella propria soggettività. Quest'ultima condiziona fortemente l'interpretazione, che corrisponde ad una mediazione tra i due poli temporali e culturali relativi al significato storico dell'opera e alla visione attuale del lettore (Raimondi 1990, Muzzioli 2003).

In opposizione, Hirsch (1967) difende l'approccio filologico tradizionale e afferma la possibilità di cogliere il senso originario del testo letterario senza alcun condizionamento esterno, a patto che le prospettive passate dell'opera e quelle presenti del suo fruitore siano considerate in modo distinto e secondo questa successione. L'interpretazione del testo prende avvio con la riflessione sul 'significato' (*meaning*), corrispondente alle intenzioni iniziali dell'autore, interno all'opera e costante nel tempo e nello spazio. Ad esso segue l'esposizione della 'significanza' (*significance*) da parte dei lettori, intesa come la componente variabile, esterna al testo e dipendente dalla situazione storico-culturale in cui essi vivono. Essenziale, pertanto, è che il lettore sia pienamente consapevole sia dell'intenzione dell'autore e del contesto storico-culturale di riferimento sia della propria identità e del proprio tempo, che nega automaticamente il rischio di fondere il punto di vista individuale con quello dell'opera (come teorizzato da Gadamer). I due momenti di *meaning* e *significance* risultano

così autonomi ma altrettanto interdipendenti. Solo dopo aver individuato il significato originario espresso dall'autore è possibile collocare l'opera nella dimensione attuale, tale per cui «non si può dare filologia senza interpretazione, così come non si può dare interpretazione senza filologia» (Brugnolo et al. 2016, 31).

Nell'approccio ermeneutico l'educazione letteraria segue questa distinzione (Pirodda 2005; Armellini 2008; Luperini 2013). L'approccio ermeneutico è composto dalle due fasi di:

- a. commento: i lettori si dedicano alla comprensione del contenuto, esplicitando i riferimenti extratestuali e storici necessari per comprenderlo, e all'analisi linguistica, metrica e stilistica dell'opera, restando all'interno dei confini testuali. Il focus riguarda il testo letterario e l'obiettivo è quello di comprendere l'opera in modo analitico, ovvero di coglierne il *sensus litteralis* (Szondi 1992), attraverso un'adeguata descrizione oggettiva sul piano formale e contenutistico. Se, da un lato, il commento può attestare la distanza del testo letterario rispetto al lettore, dall'altro è propedeutico alla fase successiva, poiché avvicina la scrittura dell'autore alla lettura dei fruitori, rendendo l'opera più intelligibile e facilitandone la considerazione dalla prospettiva presente. L'attenzione al testo, tipica dell'*intentio operis*, non è fine a se stessa, ma rappresenta il punto di partenza funzionale alla realizzazione della «centralità della lettura» (Luperini 2013, 49);
- b. interpretazione: i lettori superano i confini del testo letterario e lo collocano in una prospettiva più ampia, che include sia le circostanze storico-culturali in cui si è generato (prospettiva passata), sia la realtà quotidiana in cui essi vivono (prospettiva presente). È in questa fase che si realizza la specificità dell'approccio ermeneutico con l'affermazione dell'*intentio lectoris*. Il focus è sui lettori, oltre che sul testo letterario, e lo scopo è quello di comprendere l'opera in modo globale, identificandone il *sensus spiritualis* (Szondi 1992) grazie ad un'interpretazione sia storica, ovvero rispettosa dei significati originari, sia attuale, quindi sempre aperta a nuove letture. Questa fase è caratterizzata perciò dal «paradosso di una libertà vincolata» (Luperini 1999, 24).

A sua volta, la fase dell'interpretazione si divide in tre sotto-fasi:

- a. storicizzazione: l'opera è situata nel contesto storico-culturale in cui si è generata, che è imprescindibile conoscere e tutelare per riflettere sul significato originario del testo letterario nella prospettiva passata dell'autore, di cui si approfondiscono la biografia e la poetica. Questa sotto-fase si basa sull'approccio filologico legato al rispetto della «semantica storica» dell'opera (Luperini 2013, 96);

- b. attualizzazione: l'opera è collocata nella dimensione attuale dei lettori, i quali indagano gli ulteriori significati che essa può assumere nella prospettiva presente a partire dagli elementi linguistici e stilistici e dalle tematiche sviluppate;
- c. valorizzazione: l'opera riceve un giudizio critico argomentato, elaborato non sulla base di spinte impressionistiche, irrazionali e corrispondenti all'esclusivo apprezzamento estetico ('mi piace' / 'non mi piace'), ma fondato sul confronto sia con il testo letterario sia con gli altri suoi fruitori, corredato da argomentazioni esaustive riferite alla sfera razionale ed emotiva e completo di riferimenti puntuali all'opera, secondo la formula: 'quest'opera (non) mi piace perché ... alla riga/al verso ...' (Armellini 2008; Silva De Faria 2009).

Nella struttura dell'approccio ermeneutico risultano evidenti gli apporti delle fasi precedenti, che si presentano invertiti dal punto di vista cronologico: l'attenzione alla dimensione estetica del testo letterario (commento), propria dell'*intentio operis*, precede anziché seguire la considerazione della personalità dell'autore e del contesto storico (storicizzazione), caratteristica dell'*intentio auctoris*. Tra le tre fasi dell'educazione letteraria si stabilisce così un rapporto di consequenzialità propedeutica:

- a. dell'*intentio operis* l'approccio ermeneutico conserva l'attenzione al testo nella fase del commento, dato che l'analisi linguistica e retorica appare imprescindibile per guidare lo sviluppo di nuove formulazioni di senso nella successiva fase dell'interpretazione;
- b. dall'*intentio auctoris* l'approccio ermeneutico riprende l'interesse per l'autore e le coordinate storiche, culturali e letterarie nelle quali è immerso. La storiografia letteraria è rivalutata rispetto alla fase della centralità del testo. I riferimenti al contesto storico sono presenti nella fase del commento, in relazione ai rimandi extratestuali nell'opera, e nella sotto-fase di storicizzazione, rispetto al messaggio originario del testo e all'influenza della personalità dell'autore e del contesto storico-culturale;
- c. di nuova introduzione per l'*intentio lectoris* è l'interesse per il lettore come interprete, rappresentante di determinati valori ed esperienze e immerso una precisa cornice storica, culturale e letteraria. L'opera resta vincolata ai suoi significati oggettivi e tradizionali, ma si espone anche a nuove interpretazioni grazie al ruolo attivo dei fruitori nelle sotto-fasi di attualizzazione e di valorizzazione. Il presupposto è la piena consapevolezza del lettore della propria tradizione storico-culturale per riuscire a collocarsi nella realtà passata dell'opera, assumere il punto di vista presente e realizzare un'interpretazione rispettosa e coerente.

Per comprendere e interpretare un'opera è dunque necessaria l'interazione tra tutte le componenti della comunicazione letteraria. Le fasi del commento e dell'interpretazione non possono sussistere separatamente, poiché non sono solo consequenziali ma anche implicate tra loro. Il commento è funzionale all'interpretazione, la quale è sia dipendente dalle prospettive dell'autore e dei lettori sia saldamente ancorata all'opera a cui si riferisce per trovarvi puntuale giustificazione. Pertanto, la verifica dell'adeguatezza del commento e dell'interpretazione nella prospettiva passata avviene anche nel momento dell'interpretazione nella prospettiva presente dei lettori.

Il testo letterario è considerato inizialmente nelle sue componenti descrittive e oggettive (analisi testuale) e nei significati passati, che si mantengono costanti nel corso del tempo (contesto storico-culturale, biografia dell'autore). Successivamente l'opera si apre a possibili variabili legate all'interpretazione dei lettori (significati attuali e giudizi argomentati). L'attualizzazione, perciò, non è mai completamente neutra, riprodottrice di significati consolidati nel tempo e per questo totalmente prevedibile, per quanto rispettosa delle componenti metriche e formali e della tradizione filologica dell'opera. Ai lettori si attribuisce la responsabilità di attualizzare il testo letterario in modo personale e innovativo, esaminandolo in base alla capacità di assumere un carattere rilevante nella loro quotidianità.

La pluralità dei significati che può emergere dal confronto sull'opera da parte degli studenti conferma ed esalta il carattere polisemico del testo letterario. A partire dall'affermazione di Calvino, secondo cui «un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire» (1995, 7), è possibile ipotizzare che lo stesso lettore dia interpretazioni differenti della medesima opera in momenti diversi della propria esistenza.

Nell'approccio ermeneutico, oltre alla relazione più egualitaria tra il testo e il singolo lettore sulla scia della semiotica interpretativa, il confronto sui possibili significati che l'opera può rivestire al giorno d'oggi determina lo sviluppo di una relazione dialogica tra tutti i suoi fruitori. Questi ultimi costituiscono, così, una «comunità ermeneutica» (Luperini 2013, 76), dove il termine 'comunità' (dal latino *communitas*, 'comunanza') è inteso come sinonimo di 'collettività' e di 'società', ovvero una «pluralità di persone considerate nel loro insieme»⁴ e immerse nel medesimo contesto storico e politico.

Anticipando lo spostamento di questa riflessione sul piano interculturale (cf. § 4.3), se si applica il concetto di comunità ermeneutica alla realtà scolastica italiana, sempre più multietnica (MIUR 2019), risulta che, per quanto sia possibile riconoscere la condivisione dell'*hic et nunc* da parte di tutti gli studenti, non si possono negare le specificità

⁴ <http://www.treccani.it/vocabolario/collettivita>.

di ciascuno, generatrici di potenziali interpretazioni diverse. Queste peculiarità si estendono dai tratti che contraddistinguono gli studenti come singoli individui alle più ampie e variegate caratteristiche linguistiche, sociali e culturali che comportano l'appartenenza a gruppi diversi all'interno della stessa comunità. Pertanto, i presupposti legati alla condivisione del sapere, del sistema di valori e delle interpretazioni da parte degli studenti non si possono dare per scontati, oltre al fatto che prima di definirsi in base al proprio background linguistico e culturale, ogni studente è una persona e, come tale, è unico e irripetibile.

Di conseguenza, a nostro avviso la definizione della classe come comunità unita da «un sapere comune», «un comune orizzonte di valori» e «una comune ricerca del senso» che interpreta l'opera in base al «*significato per noi*» (Luperini 2013, 76, 81; corsivo nell'originale) risulta pressoché ideale ed è solo parzialmente condivisibile. Riteniamo che sia opportuno passare dal concetto teorico e singolare del '*significato per noi*' al proposito maggiormente verosimile e plurale dei '*significati per noi*'. L'esito del dibattito ermeneutico sui possibili messaggi attuali del testo letterario, infatti, non dà necessariamente come risultato un'unica interpretazione presente nella prospettiva dell'intera classe. A partire dalle peculiarità che contraddistinguono gli studenti in quanto esseri umani, indipendentemente dalla nazionalità e dalle tradizioni linguistiche e culturali, all'interno dello stesso gruppo possono emergere tante interpretazioni diverse dell'opera quanti sono i suoi lettori.

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo ermeneutico si diffonde agli inizi del Duemila ma ad oggi risulta ancora sviluppato prevalentemente sul piano teorico dell'educazione letteraria (Giusti 2005; Luperini 2013). La didattica della letteratura corrisponde all'insegnamento delle modalità di interpretazione dei testi letterari. L'attenzione è diretta al commento e, soprattutto, all'interpretazione delle opere nelle prospettive passata dell'autore e presente degli studenti (Luperini 2013). L'obiettivo consiste nella considerazione dei testi letterari a livello:

- a. sincronico: per comprendere i contenuti semantici ed esplorare le peculiarità stilistiche;
- b. diacronico: per conoscere i messaggi trasmessi dall'autore e confrontarsi sui significati potenzialmente sempre diversi che le opere possono comunicare agli studenti di oggi, assieme ad una loro valutazione personale, critica e motivata.

La lezione segue l'impostazione teorica dell'approccio ermeneutico, è composta da momenti sia trasmissivi e frontali sia dialogici e interattivi e si concretizza nei seguenti passaggi:

- a. lettura dell'opera;
- b. spiegazione dei contenuti semantici e svolgimento dell'analisi testuale (commento);

- c. presentazione del contesto storico, culturale e letterario dell'epoca, assieme alla biografia, al pensiero e alla poetica dell'autore con la scoperta dei significati originari del testo nella prospettiva passata (storicizzazione);
- d. identificazione dei possibili significati attuali dell'opera nella prospettiva presente degli studenti con il conseguente confronto collettivo sotto la guida del docente (attualizzazione);
- e. elaborazione di giudizi personali, critici e argomentati sul testo (valorizzazione).

La scena didattica cambia rispetto ai precedenti metodi. Invece dell'aula con la cattedra e del laboratorio, è presente

il collettivo della classe riunito a cerchio, con gli allievi che, guidati dall'insegnante, sottopongono il testo all'esercizio interpretativo, mettono a confronto le proprie interpretazioni, ne motivano ragioni e criteri. (Ceserani 1999, 405)

L'insegnante è un intellettuale, una guida e un mediatore culturale. Oltre a trasmettere le conoscenze relative all'analisi testuale, al contesto storico-culturale e all'autore, guida e allena gli studenti a sviluppare le competenze per collocare l'opera nelle dimensioni passata e presente e interagire sulle diverse proposte di significazione. Da un lato incoraggia le loro potenzialità immaginative e cognitive, dall'altro definisce i confini interpretativi e circoscrive i significati attribuibili al testo letterario. Contro il rischio dell'arbitrio interpretativo, basato su interpretazioni impressionistiche, soggettive e irrazionali, chiede agli studenti di giustificare le proprie proposte riferendosi alle caratteristiche formali della parola scritta, alla conoscenza del significato originario dell'opera e alla consapevolezza della proiezione della propria identità sul testo. Gli studenti partecipano attivamente alla costruzione del significato dell'opera e diventano così protagonisti del proprio percorso di apprendimento. La finalità del dibattito sulle interpretazioni attuali del testo letterario non è quella di giungere ad una versione unica e condivisa, ma di discutere sulle molteplici letture possibili, argomentare in modo esauriente i punti di vista e rispettare le eventuali opinioni divergenti.

Come anticipato, negli ultimi due decenni il metodo ermeneutico non ha determinato un incisivo rinnovamento della prassi didattica della letteratura (Giusti 2005; Luperini 2013) e spesso è proposto in forma combinata ai metodi storicistico e strutturalista (Stagi Scarpa 2005). I manuali basati sul metodo ermeneutico conferiscono maggiore importanza alla lettura delle opere e alle attività di ricerca del senso e di confronto tra gli studenti ma restano strutturati cronologicamente secondo la successione del contesto stori-

co, delle correnti letterarie, delle biografie degli autori e degli strumenti di analisi testuale (Luperini 2013).⁵

Come i precedenti metodi, anche quello ermeneutico presenta degli aspetti vantaggiosi e critici. Tra le potenzialità è possibile indicare:

- a. la maggiore rilevanza assegnata all'interpretazione dell'opera nella prospettiva attuale degli studenti;
- b. il protagonismo degli studenti nella relazione dialogica con il testo letterario e con l'intera classe, che presuppone la conoscenza dei contenuti storico-biografici e le competenze per l'analisi testuale e che promuove la consapevolezza di sé, lo sviluppo delle abilità relazionali e l'acquisizione delle capacità retoriche e argomentative;
- c. il ridimensionamento dell'analisi testuale e della storiografia letteraria, in ogni caso valorizzate nella fase iniziale del commento e nella sotto-fase della storicizzazione;
- d. il superamento dello studio mnemonico dei contenuti storici e biografici e dell'esibizione delle competenze tecniche, con la rielaborazione personale delle informazioni e la giustificazione delle interpretazioni e delle valutazioni grazie a puntuali riferimenti al testo;
- e. la possibile crescita motivazionale degli studenti per lo studio della letteratura attraverso la considerazione delle loro idee e l'avvicinamento delle opere alla realtà in cui vivono.

Le criticità del metodo ermeneutico equivalgono ai rischi interpretativi legati all'idea che i giudizi sull'opera siano:

- a. illimitati perché liberi;
- b. fondati su sensazioni irrazionali perché legati esclusivamente alla sfera soggettiva anziché includere le evidenze linguistiche e formali e le ragioni storiche e biografiche;
- c. assoluti e definitivi perché coerenti e rispettosi delle caratteristiche formali e della tradizione storica del testo letterario (Tellini 2010). Gli esiti della lezione di letteratura, invece, sono sempre imprevedibili: «che cosa diventa un'opera letteraria quando entra in un'aula scolastica? Nessuno, nemmeno l'insegnante più preparato può saperlo prima che avvenga l'incontro» (Armellini 2008, 19; corsivo nell'originale). Nella prospettiva ermeneutica, i significati attuali dell'opera sono legati alle diverse generazioni di studenti che la leggono, dunque sono sempre *in fieri*.

⁵ Uno dei manuali di letteratura italiana più rappresentativi del metodo ermeneutico è *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea* di Luperini, Cataldi e Marchiani (1996).

I critici che sostengono la necessità di diffondere l'uso del metodo ermeneutico per motivare gli studenti alla letteratura suggeriscono delle indicazioni per gestire le criticità che lo possono caratterizzare (Giusti 2005; Armellini 2008; Luperini 2005a, 2013). Per realizzare adeguatamente questo metodo è imprescindibile che gli studenti siano:

- a. fedeli all'opera: esperti degli elementi linguistici e formali e dei contenuti storici e biografici che la contraddistinguono;
- b. capaci di interagire efficacemente con i compagni e con il docente: durante il confronto interpretativo gli studenti elaborano delle ipotesi di significato, le esaminano all'interno di un dialogo rispettoso dell'opera e delle opinioni altrui e le definiscono nella prospettiva attuale con costanti riferimenti al testo;
- c. consapevoli della propria personalità, del proprio sistema di valori e del proprio background storico-culturale: per evitare qualsiasi opinione individualistica, irrazionale e impulsiva;
- d. coscienti della parzialità delle proprie proposte di significazione: se i significati passati si mantengono costanti perché legati all'autore che ha prodotto il testo, quelli attuali possono cambiare al variare della visione di coloro che leggono le opere.

Centrale, infine, è il ruolo del docente, che conduce gli studenti ad acquisire le conoscenze sulla storia, sull'autore e sugli elementi formali e a sviluppare le competenze interpretative associate all'esercizio delle abilità relazionali. Mentre ascolta le idee degli apprendenti, guida l'interazione con un atteggiamento aperto, senza imporre l'interpretazione del manuale, dei critici o propria, ma altrettanto fermo nel verificare le argomentazioni delle loro proposte (Ceserani 1999; Giacobazzi 2000; Armellini 2008; Rigo 2014; Tellini 2020).

Le convinzioni sulla libertà e sull'indipendenza delle interpretazioni dalle coordinate testuali e storiche si concretizzano nella corrente critica del decostruzionismo, sviluppatasi parallelamente all'approccio ermeneutico, soprattutto nella realtà nordamericana. In estrema sintesi, nell'ottica decostruzionista il senso del testo letterario non può essere definito in modo stabile e duraturo in base all'analisi formale e alla volontà originaria dell'autore. A ciascun interprete è consentito interpretare l'opera in modo soggettivo e creativo attraverso la partecipazione a quello che il fondatore del decostruzionismo, Derrida, definisce il «gioco della significazione» (1967; trad. it., 361). Pur condividendo il principio ermeneutico di considerare i valori della comunità di appartenenza a garanzia della validità dell'interpretazione, uno dei suoi massimi rappresentanti, Fish (1980), teorizza il relativismo interpretativo e attribuisce pieno potere all'*intentio lectoris* a discapito dell'*intentio auctoris* e dell'*intentio operis*. Il testo

letterario esiste solamente grazie al lettore, che non si limita a partecipare alla definizione del suo significato attuale ma gli conferisce il pieno statuto di letterarietà. Secondo Fish, «l'interpretazione non è l'arte di analizzare i significati, bensì l'arte di costruirli. Gli interpreti non decodificano le poesie, le fanno» e «non è la presenza di qualità poetiche a provocare un certo tipo di attenzione, bensì il fatto di prestare un certo tipo di attenzione che determina l'emergenza di qualità poetiche» (1980; trad. it., 166-7). Negando la sussistenza dell'opera al di fuori del momento interpretativo, viene meno anche l'utilità di un confronto tra le differenti attribuzioni di significato. Ogni interpretazione è quindi unica, immediata, priva della necessità di trovare giustificazione nell'opera e dipendente dall'arbitrio interpretativo delle comunità di interpreti.

2.2.9 L'approccio e il metodo della critica tematica

Sul piano dell'educazione letteraria, la critica tematica si afferma in Italia all'inizio degli anni Ottanta. Si tratta, in realtà, di un ritorno in auge di questa corrente dato che, dopo essersi sviluppata tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento con lo storicismo positivista, è screditata nel XX secolo dalla critica crociana, marxista e strutturalista per l'eccessiva rilevanza data al contenuto, la conseguente mancanza di attenzione estetica e formale e la soggettività nella selezione e nell'interpretazione dei temi. Con l'*intentio lectoris* si delinea, invece, il nuovo proposito di unire l'interesse storico-culturale per i temi letterari, finalizzati allo studio dell'immaginario, al maggiore coinvolgimento dei lettori nella fase interpretativa delle opere (Giglioli 2001; Olivieri 2003).

Le coordinate teoriche e le implicazioni metodologiche della critica tematica, tuttavia, risultano ancora confuse (Luperini 2003, 2008; Lefèvre 2006; Ceserani 2008; Pellini 2008). Le incertezze si manifestano nella terminologia relativa alle nozioni di tema e di critica tematica. Tra le proposte più avvalorate, per 'tema' si intende «la materia elaborata di un testo», «il soggetto di cui il testo costituisce lo sviluppo», «l'idea ispiratrice» (Segre 1985, 331). Rispetto alla definizione della corrente critica, è necessario distinguere tra due tendenze interne (Trousson 1964; Trocchi 2002):

- a. critica tematica: ha una prospettiva sincronica, un approccio analitico e corrisponde all'indagine su un tema presente in un'opera o nella produzione letteraria di un solo autore;
- b. tematologia: ha una prospettiva diacronica, un approccio globale e rappresenta una ricerca più ampia, di tipo comparatistico e transculturale, su uno o più temi sviluppati in molteplici opere di diversi autori all'interno di un esteso arco temporale. Il duplice obiettivo che caratterizza la tematolo-

gia è quello inserire gli studi letterari in un orizzonte internazionale e di utilizzare un approccio storico-critico strutturato per lo studio del tema, facendo risaltare l'evoluzione della sua trattazione a seconda delle differenti circostanze geografiche e storico-culturali.

Nella formulazione teorica di entrambe le correnti, la partecipazione del lettore è garantita dall'indagine sul significato del tema rispetto all'autore e nella prospettiva attuale. Tuttavia, i pareri dei critici al riguardo sono alquanto discordanti (Trocchi 2002; Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003; Luperini 2003; Pellini 2008). In ogni caso, nonostante le connessioni tra l'approccio ermeneutico e la critica tematica, alla partecipazione del lettore sembra essere dedicata minore attenzione, per lo meno nell'ambito della formulazione teorica della corrente critica.

Sul piano della didattica della letteratura, il metodo della critica tematica si diffonde agli inizi del Duemila, dopo aver conosciuto «più sfortuna che fortuna» nel corso del Novecento ed essere stato introdotto «molto tardi» nella realtà scolastica italiana (Luperini 2013, 124). Le sue specificità riguardano la proposta di percorsi tematici mirati a stabilire delle connessioni tra le opere e gli autori di epoche diverse, l'esplicitazione delle analogie e delle differenze tra le dimensioni passata dei testi e presente degli studenti, la promozione dell'apertura alle letterature straniere e la creazione di collegamenti interdisciplinari (con la storia dell'arte, la filosofia, l'antropologia ecc.).

I manuali che lo rappresentano sono dotati di queste caratteristiche e sono strutturati in percorsi tematici associati ai principali cambiamenti epocali dell'immaginario e dei sistemi culturali.⁶ I docenti possono seguire l'ordine dei manuali oppure proporre le unità a seconda dei diversi focus sugli avvenimenti storici e culturali, sui temi e sulle opere, in accordo con gli insegnanti delle altre materie. I ruoli dell'insegnante e degli studenti sono simili a quelli previsti nel metodo ermeneutico.

Tra le potenzialità del metodo della critica tematica si rilevano:

- a. l'interdisciplinarietà, con l'apertura della letteratura ad altri ambiti;
- b. la considerazione delle opere nella nuova prospettiva comparatistica, in alternativa al tradizionale percorso cronologico;
- c. l'estensione della proposta letteraria alle opere di origine europea;
- d. il focus sui generi letterari, intesi come associazione di un determinato tema ad una data struttura formale (Luperini 2003).

⁶ Il primo manuale di letteratura italiana basato sul metodo della critica tematica è *Il materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis (1979).

Tra i principali limiti che contraddistinguono la critica tematica si indicano:

- a. il rischio di una lettura astorica dovuta alla scarsa attenzione per le coordinate storico-culturali in cui l'opera è prodotta;
- b. il limitato interesse per le componenti estetiche e formali del testo letterario;
- c. lo sbilanciamento dell'attenzione per i contenuti semantici a discapito del confronto interpretativo tra gli studenti nella prospettiva presente.

Per sopperire a queste criticità, Luperini (2013) suggerisce di considerare le esigenze culturali e didattiche. Le prime riguardano l'inserimento dei temi nella cornice storica legata alla mentalità, al sistema di valori e alle tradizioni culturali dei popoli, nei movimenti letterari delle diverse epoche e nella personalità dell'autore. Le seconde attengono alla strutturazione della lezione in una prima fase di lettura e analisi linguistica e formale del testo e in una seconda fase di inserimento dell'opera all'interno di percorsi storici, tematici o per genere in cui si esplori il punto di vista degli studenti. Se «tematizzare la letteratura non deve significare destoricizzarla», allo stesso tempo «i temi garantiscono un aggancio efficace con il vissuto dei giovani» (Luperini 2013, 130-2).

2.3 Le finalità dell'educazione letteraria

Glottodidatti e studiosi di didattica della letteratura (Colombo, Guerriero 2001; Eco 2002; Freddi 2003; Balboni 2004b, 2006, 2012; Lavinio 2005a; Stagi Scarpa 2005; Luperini 2013; Ballester 2015) identificano molteplici finalità dell'educazione letteraria.

2.3.1 Il riconoscimento delle caratteristiche formali

Come indicato (cf. § 1.2), un testo letterario si contraddistingue per l'attenzione ai valori formali della lingua, la quale presenta una serie di 'scarti' testuali, fonologici, grafici, metrico-ritmici, morfosintattici e lessicali. Di conseguenza, insegnare a leggere un testo letterario equivale innanzitutto ad insegnare a riconoscere le caratteristiche di letterarietà che lo rendono tale. Lo sviluppo di questa abilità rappresenta la prima meta dell'educazione letteraria.

Riprendendo e ampliando quanto già sostenuto, le caratteristiche formali che definiscono la letterarietà di un'opera riguardano:

- a. gli aspetti testuali: corrispondono soprattutto al genere letterario ma comprendono anche le scelte relative, ad esempio, alla finalità dell'opera (letta sulla carta o rappresentata sulla

- scena), all'impianto narratologico (narratore, punto di vista, rapporto tra fabula e intreccio) e alla conclusione (finale chiuso o aperto). Ogni genere letterario (prosa, poesia e dramma e, al loro interno, ulteriori sotto-generi come romanzo e fiaba, elegia e sonetto, commedia e tragedia) si fonda sulla relazione tra gli elementi formali e quelli contenutistici all'interno di particolari coordinate storiche. Da un lato, la scelta del genere condiziona la libertà compositiva dell'autore a livello espressivo e tematico (per esempio, la magia è presente nelle fiabe e non nei romanzi realistici, così come i sonetti sono scritti in versi ma non le biografie). Dall'altro, la conoscenza delle regole di base dei generi letterari fornisce agli studenti un bagaglio di preconcordanze che definisce le loro attese rispetto all'opera, permette di orientarsi durante il primo approccio al testo e consente di verificare la corrispondenza tra la definizione teorica e la realizzazione concreta del genere letterario durante lo studio più approfondito dell'opera;
- b. gli aspetti fonologici: soprattutto per lo studio delle opere poetiche, ma anche in prosa e teatrali, è necessario mostrare agli studenti l'attenzione per la scelta delle parole a seconda delle loro proprietà fonologiche. Nei testi letterari, infatti, il significato svolge la funzione di enfatizzare il carico semantico del significato attraverso i suoni, il timbro e il ritmo derivante dalle concatenazioni tra le parole. Gli studi sul fonosimbolismo (Fónagy 1979, 1982, 1983) approfondiscono la ridondanza espressiva dei fonemi, legati sia all'oggettività del testo sia alla dimensione soggettiva e inconscia di ciascun individuo. Inoltre, è imprescindibile fare riflettere gli studenti sugli 'scarti' fonologici, ovvero sulle figure retoriche di suono, che suggeriscono il contenuto delle parole a livello espressivo e influenzano l'andamento ritmico. Soprattutto nei componimenti poetici è fondamentale indicare agli studenti la relazione tra gli elementi metrici e quelli ritmici: se lo schema metrico dipende dal genere letterario, il ritmo dipende dallo schema metrico e può variare a seconda dei segni di interpunzione, della disposizione delle sillabe atone e toniche e dalla successione delle parole con diversi numeri di sillabe. Esemplificativa è la figura retorica dell'*enjambement*, che rompe la corrispondenza tra la dimensione morfosintattica e quella metrica e produce particolari effetti a livello ritmico e semantico;
- c. gli aspetti grafici: l'analisi dei componimenti poetici può includere anche la presa in esame degli 'scarti' grafici, che gli studenti possono individuare prima della lettura osservando la disposizione spaziale dei versi nel testo. In alcuni ca-

- si, sono i tratti costitutivi di generi poetici ben precisi, come la poesia visiva;
- d. gli aspetti morfosintattici: nel corso della lettura è possibile guidare gli studenti a riflettere sulla coerenza interna, relativa alla scelta di singole categorie di parole (sostantivi, verbi, aggettivi ecc.) e alla strutturazione dei periodi (uso dei tempi verbali, costruzione del periodo ipotetico, preferenza tra ipotassi o paratassi ecc.). Risulta inoltre interessante rilevare come questi 'scarti' morfosintattici incidano sull'andamento ritmico dell'opera;
 - e. gli aspetti lessicali: data la natura polisemica del testo letterario, per l'analisi della dimensione semantica gli studenti devono considerare i molteplici livelli di senso attraverso i quali si possono interpretare singole parole, frasi o porzioni di testo. La ricerca del significato deve tenere conto non solo del contesto storico-culturale in cui è inserita l'opera, ma anche della sua possibile evoluzione nel tempo e delle tematiche proprie di un autore. In particolare, l'attenzione degli studenti si deve focalizzare sugli elementi sociolinguistici, riguardanti i registri linguistici (modi di dire, espressioni colloquiali, forme auliche o gergali) e le influenze geografiche (regionalismi, forme dialettali, lingue straniere ecc.). Inoltre, essenziale è procedere all'analisi degli 'scarti' lessicali, ovvero delle figure retoriche di significato, che ampliano la profondità semantica delle parole e consentono di mostrare lo stretto rapporto che si instaura tra denotazione e connotazione.

Dalla considerazione degli 'scarti' del testo letterario risulta evidente che essi si possono trattare sia singolarmente sia nella loro reciproca interazione per mostrare agli studenti lo stretto rapporto che si instaura tra forma e contenuto e permettere loro di sperimentare come nella letteratura la forma possa diventare essa stessa sostanza. A questo proposito, Chines e Varotti consigliano di impiegare una «visuale prospettica» (2001, 35). Sebbene la comprensione della letterarietà di un'opera richieda l'analisi delle singole 'deviazioni' sovraccitate, è altrettanto necessario esaminarle nel loro insieme e nelle reciproche influenze per evidenziare il contributo e la rilevanza di ognuna nella co-costruzione del messaggio complessivo.

2.3.2 Il potenziamento linguistico

Un'ulteriore finalità dell'educazione letteraria consiste nel miglioramento delle competenze linguistiche degli studenti, sia nella madrelingua sia nelle lingue straniere. Al riguardo, Freddi scrive che «lo studio della letteratura viene considerato il coronamento dello stu-

dio della lingua, nel senso che assicura maggiore finezza, duttilità e originalità all'uso dello strumento linguistico nelle diverse situazioni» (2003, 42).

Il rapporto di mutua interazione tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica sarà affrontato in seguito (cf. § 3.3). Per il momento, riferendoci esclusivamente agli apporti della prima alla seconda, evidenziamo che lo studio delle opere offre agli studenti la possibilità di rafforzare le abilità linguistiche (ricettive, produttive e integrate) e di approfondire gli aspetti lessicali, morfosintattici e retorici della lingua che nei testi letterari può raggiungere i più alti livelli di espressività. Grazie alle opere, infatti, gli studenti entrano in contatto con la lingua letteraria che, rispetto a quella ordinaria, è caratterizzata da una maggiore varietà, dalla ricercatezza lessicale e stilistica, dall'attenzione alle potenzialità espressive e da costanti innovazioni semantiche e formali.

In questo modo, la lingua letteraria acquista un'ulteriore componente emotiva. I valori connotativi, infatti, possono rivolgersi alla dimensione affettiva dei lettori e suggerire delle associazioni soggettive, originali e legate all'esperienza personale, alla dimensione inconscia e al background socioculturale. Per queste ragioni, la lingua letteraria si caratterizza per la prevalenza dei tratti di «ambiguità», «opacità» e «connotatività» (Chines, Varotti 2001, 8), che contribuiscono alla natura polisemica delle opere favorendo la loro rinnovata lettura nel tempo.

2.3.3 L'arricchimento storico-culturale

Le mete dell'educazione letteraria si spostano dalla focalizzazione sull'opera all'esplorazione delle relazioni con ambiti affini, come la storia della letteratura. La contestualizzazione del testo letterario può consentire di approfondire la conoscenza dei contenuti e di sviluppare il «senso storico» (Colombo 1996, 6), facilitando la comprensione della realtà presente alla luce delle vicende passate. Inoltre, lo studio delle opere consente di mantenere viva la memoria collettiva grazie alla trasmissione dei valori e delle norme delle comunità in cui si sono generate (Manguel 2005; Ballester, Ibarra 2009a, 2013). La terza finalità dell'educazione letteraria corrisponde, pertanto, all'arricchimento storico-culturale.

La necessaria implicazione delle due mete precedenti è esplicitata da Dolz, Gagnon e Mosquera (2009), i quali sostengono l'interdipendenza delle tre finalità dell'educazione letteraria. Insegnare e studiare la letteratura significa sviluppare l'abilità di ascoltare e leggere i testi letterari e, successivamente, di interagire e scrivere sulle stesse opere. Questo implica il possesso di un'adeguata capacità di riflessione sulle peculiarità della comunicazione letteraria.

Questa abilità costituisce la premessa per poter collocare i testi letterari nella dimensione storico-culturale di riferimento e indagarne i significati originari.

Il testo letterario può informare circa il contesto in cui è stato prodotto, riguardante l'epoca storica, la situazione sociale e il clima culturale, oltre a presentare una connessione con la biografia dell'autore. In questa prospettiva, la letteratura svolge la funzione di chiave di accesso alla storia e alla società di una nazione (Freddi 2003).

Come già affermato (cf. § 2.2.1), il ruolo della storiografia letteraria rappresenta una questione complessa e dibattuta. Allo stato attuale dell'evoluzione degli approcci, è possibile stabilire la necessità di considerare il significato originario dell'opera per comprendere il rapporto di continuità o di rottura con l'epoca storico-culturale in cui è stata prodotta, senza tralasciare l'esame degli ulteriori significati nella prospettiva attuale degli studenti. Se le parole che compongono un testo letterario non cambiano, al pari delle circostanze storico-culturali in cui è prodotto e dei significati passati che continua a trasmettere, gli occhi certo diversi che lo leggono possono scorgere delle sfumature semantiche differenti, dovute all'evolversi della realtà storica, della cultura di appartenenza e dei tratti individuali degli studenti (Colombo 1996; Freddi 2003; Pirodda 2005; Luperini 2013). Per definire in modo esauriente il significato complessivo dell'opera è dunque necessario stabilire un rapporto dialettico tra la dimensione storica e quella attuale, favorendo la nascita e lo sviluppo di riflessioni comparate.

2.3.4 La maturazione etica

Un'ulteriore finalità dell'educazione letteraria riguarda l'apertura al confronto sul testo per la maturazione etica degli studenti. Secondo Frye, questo è il punto d'arrivo dell'educazione letteraria, giacché il suo è «un fine etico e comunitario, non un fine estetico e contemplativo, anche se quest'ultimo può rappresentare il mezzo per conseguire il primo» (1974, 43).

L'educazione letteraria, collocata nella più ampia dimensione dell'educazione estetica, che trascende le esclusive dimensioni linguistiche e storiche, si identifica così con «l'educazione dell'immaginario» (De Federicis 1986, 63), che si realizza «attraverso il confronto con i 'mondi possibili' (e impossibili) creati dai testi letterari, la sperimentazione immaginaria di esperienze e situazioni di vita le più diverse» (Colombo, Guerriero 2001, 44). In questa prospettiva, l'educazione letteraria mira sia allo sviluppo del pensiero autonomo e creativo sia alla crescita etica attraverso l'osservazione delle regole su cui si basa la comunicazione estetica, come la sospensione del criterio di veridicità rispetto al mondo reale e il riconoscimento della molteplicità di

significati attribuibili allo stesso testo. Ogni opera rappresenta così una dimensione in cui sperimentare un ampio ventaglio di situazioni, con risvolti sul piano estetico, cognitivo ed etico (Colombo 1996).

Approfondiremo successivamente la relazione di reciproco scambio tra l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale (cf. § 4.3). Al momento, riportiamo che durante la lettura del testo gli studenti possono assumere molteplici punti di vista, riflettere sulle scelte etiche e aprirsi all' 'altro', inteso come qualsiasi personaggio portatore di valori morali diversi dai propri. Inoltre, a partire dallo studio dell'opera gli studenti possono confrontarsi collettivamente sui temi morali trattati e sviluppare un dibattito equilibrato basato sulla curiosità e sul rispetto per le idee dell' 'altro', in questo caso corrispondente ad una persona reale.

La natura dialogica dell'educazione letteraria offre agli studenti l'opportunità di imparare a dialogare con il testo letterario e tra di loro, crescendo dal punto di vista etico, coltivando l'arte del dubbio nei confronti dei significati polisemici dell'opera e cercando di definirne alcuni attraverso le pratiche dell'ascolto, dell'argomentazione e della negoziazione dei significati. Al riguardo, Colombo e Guerriero sostengono che una delle mete dell'educazione letteraria sia «l'educazione al senso della complessità» mediante «il riconoscimento della pluralità e inesauribilità dei significati attribuibili alle grandi opere» (2001, 45).

Se, come già riportato (cf. § 2.2.8), l'identificazione della classe come comunità ermeneutica non è un presupposto da dare per scontato, la finalità etica dell'educazione letteraria consiste nella capacità di ogni fruitore di coinvolgere, e allo stesso tempo mettere in discussione, i sistemi valoriali e le visioni del mondo che definiscono la propria identità durante l'esperienza letteraria. Sul ruolo formativo della letteratura per gli studenti in quanto cittadini del mondo, Nussbaum (1999) rileva che lo sforzo immaginativo che essi devono compiere favorisce il riconoscimento dell'esistenza e della legittimità di identità e culture 'altre' e il ripensamento di sé alla luce delle nuove scoperte.

2.3.5 La conoscenza di se stessi e del mondo

La penultima meta dell'educazione letteraria riguarda la conoscenza di se stessi e del mondo che le opere favoriscono, sia come fonte di piacere nei termini di evasione sia come risposta ai grandi interrogativi umani sull'esistenza, consentendo la crescita psicologica e relazionale degli studenti. La condizione per realizzare questa finalità, oltre che per favorire la motivazione intrinseca e l'apprendimento significativo (Rogers 1969), consiste nel rendere consapevoli gli studenti del piacere e del bisogno che provano nei confronti della letteratura.

L'educazione letteraria può configurarsi come un processo che favorisce la soddisfazione psicologica degli studenti. Nel corso della lettura dell'opera, infatti, è possibile provare il piacere di trascendere la realtà e di calarsi nella finzione letteraria, evadendo dal mondo reale e lasciandosi coinvolgere emotivamente nelle vicende raccontate. In questo senso, l'esperienza letteraria svolge una funzione «liberatrice» e «gratificante» (Ballester 2015), poiché oltre a stimolare la creatività facilita l'abbassamento delle difese affettive che possono essere presenti nella vita reale.

In aggiunta, l'educazione letteraria può appagare i bisogni degli studenti rispetto ai quesiti sui temi umani (come l'amore, l'amicizia, la morte ecc.) sui quali si interrogano nella propria quotidianità, permettendo di diventare maggiormente consapevoli e di trovare, se non delle risposte certe e univoche, almeno delle proposte di soluzione. Gli insegnamenti che si ricavano dallo studio dell'opera possono quindi superare i confini testuali e riguardare la formazione non solo scolastica ma anche umana degli studenti, rispetto alla conoscenza di se stessi e della realtà in cui vivono. Come afferma Bruner, «solo la narrazione consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura» (1996; trad. it., 162). Oltre alla possibilità di prendere coscienza di sé e delle proprie convinzioni sul mondo, l'esperienza letteraria può condurre gli studenti a mettere in discussione e a ristrutturare questi principi grazie alla costante 'protezione' fornita dalla letteratura (Armellini 1987).

2.3.6 Lo sviluppo del senso critico

Occupandosi di trasmettere le competenze per apprezzare le caratteristiche stilistiche del testo letterario, coglierne i significati originari e interpretarlo nella prospettiva attuale, l'educazione letteraria mira a sviluppare il senso critico degli studenti, favorendone la crescita estetica, emotiva e cognitiva.

Per senso critico si intende la capacità di giudicare un'opera sul duplice piano del piacere estetico, relativo agli aspetti formali, e del piacere emotivo, legato al coinvolgimento irrazionale (Freddi 2003). Agli studenti, infatti, non si chiede solamente di formulare una valutazione positiva o negativa sull'opera, ma anche di articolare in modo ragionato e personale il proprio giudizio con opportuni rimandi al testo.

Per acquisire questa competenza è necessario che gli studenti stabiliscano un dialogo critico con l'opera. L'atto della lettura, infatti, conduce ad un'appropriazione personale del testo, poiché avvia un processo di ricerca del senso che coinvolge la sfera sia individuale (personalità e letture previe) sia pubblica (classe sociale, cultura di appartenenza, credo religioso ecc.). Il giudizio estetico ed emotivo risulta dall'incontro tra gli elementi oggettivi legati alla struttu-

ra formale e ai contenuti dell'opera e il punto di vista soggettivo degli studenti.

Il perfezionamento del giudizio estetico e l'apertura emotiva alle opere consente la crescita cognitiva degli studenti. Oltre a diventare sempre più autonomi nell'interpretare e nel valutare i testi letterari, possono affinare il gusto personale e sviluppare l'abilità di scegliere le opere più significative per la propria esistenza. Come scrive Balboni, l'educazione letteraria deve

far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione nel mare magno della letteratura. (2004b, 14)

In questo modo gli studenti si allenano ad esprimere dei giudizi indipendenti e imparano sia a sganciarsi dai condizionamenti esterni sia a cercare nuove possibili relazioni tra il testo letterario e la realtà in cui vivono.

L'obiettivo formativo dell'educazione letteraria non è dunque limitato alla singola disciplina ma si rivolge alla totalità delle esperienze degli studenti al fine di guidarli a prendere coscienza della complessità del mondo e a capire la necessità di collegare le conoscenze in modo rapido e flessibile. Pertanto, lo statuto aperto dell'educazione letteraria incentiva lo sviluppo di collegamenti interdisciplinari (ad esempio, tra più letterature in un'ottica comparata) che permette agli studenti di maturare il proprio senso critico. Al riguardo, Freddi afferma che:

l'appartenenza delle opere letterarie alla sfera dei prodotti artistici ed espressivi concorre all'educazione del gusto e del giudizio estetico e anche alla comprensione delle correlazioni esistenti tra le diverse forme d'arte. (2003, 42)

3 Educazione letteraria ed educazione linguistica

Sommario 3.1 Il concetto di educazione linguistica. – 3.2 Le finalità dell’educazione linguistica. – 3.3 Le intersezioni tra educazione letteraria ed educazione linguistica. – 3.3.1 L’educazione linguistica per l’educazione letteraria. – 3.3.2 L’educazione letteraria per l’educazione linguistica.

Il presente capitolo riguarda le interazioni tra l’educazione letteraria e l’educazione linguistica a partire dalla definizione e dalle finalità di quest’ultima.

L’educazione linguistica rappresenta il punto di partenza dell’educazione letteraria, dato che il possesso di adeguate competenze linguistiche costituisce il prerequisito essenziale per la comprensione dei testi letterari. A sua volta, l’educazione letteraria potenzia e arricchisce l’educazione linguistica, poiché lo studio delle opere contribuisce all’avanzamento del processo di acquisizione della lingua.

A partire dall’origine congiunta sul piano teorico e dalla reciproca implicazione sul piano operativo, la connessione tra le due discipline favorisce il miglioramento delle competenze linguistiche e letterarie, il progressivo aumento della complessità linguistica delle opere e l’estensione dell’intervallo temporale tra i testi letterari e gli studenti.

3.1 Il concetto di educazione linguistica

Il concetto di educazione linguistica è probabilmente utilizzato per la prima volta nella seconda metà dell’Ottocento dal filologo Francesco d’Ovidio (Lo Duca 2003); con certezza è introdotto agli inizi del Novecento dal pedagogista Giuseppe Lombardo Radice ed è poi rinnovato nella metà degli anni Settanta (cf. § 2.1).

Rispetto alla struttura della scuola italiana, fino alle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (1975) la nozione di educazione linguistica si riferisce esclusivamente all'insegnamento dell'italiano come lingua nazionale (che per la maggior parte degli studenti non è ancora la lingua materna). Con la riformulazione degli anni Settanta passa a rappresentare l'educazione di tutte le lingue presenti a scuola, che in quegli anni sono l'italiano come lingua nazionale/materna, le lingue straniere, le lingue classiche e, in alcune province, anche le lingue minoritarie (l'italiano come lingua seconda non costituisce ancora una necessità, poiché l'Italia è principalmente un Paese di emigrazione). In alcuni casi, come nei *Nuovi programmi della scuola media* del 1979 (testo che sancisce la rivoluzione glottodidattica in Italia), l'educazione linguistica è proposta anche nell'accezione di 'educazione ai linguaggi' (verbali, artistici e musicali).

Sul piano strettamente glottodidattico, il riferimento al concetto di educazione in ordine alla lingua determina il superamento dei modelli formalistici (grammatico-traduttivi) e neo-comportamentisti (strutturalistici) e porta alla nascita della glottodidattica moderna, ovvero della disciplina che si occupa della didattica delle lingue (native e non), di cui l'educazione linguistica rappresenta il principale oggetto di studio (Balboni 2012).

3.2 Le finalità dell'educazione linguistica

Alla base del concetto di educazione linguistica c'è quello di educazione, che rappresenta il punto di partenza per la definizione delle sue principali mete. Sulla scia degli studi di Titone e Freddi degli anni Sessanta e Settanta, con il termine 'educazione' Balboni (2012) si riferisce ad un processo formativo finalizzato al raggiungimento delle tre mete educative di:

- a. **culturizzazione:** riguarda la relazione tra la persona e il mondo (gli 'altri'), in cui sono presenti i gruppi linguistici e culturali con cui le vicende della vita personale portano ad interagire. L'educazione linguistica corrisponde sia all'inculturazione nella propria cultura materna sia all'acculturazione negli ambienti culturali non nativi al fine di poter essere accettati come membri di quei gruppi. A partire dagli anni Novanta si definisce la dimensione di studio della comunicazione interculturale (cf. § 4.1), dedicata all'interazione tra persone di origini linguistiche e culturali diverse che molto spesso usano una lingua franca deculturalizzata (come l'inglese internazionale) per poter comunicare;
- b. **socializzazione:** attiene alla relazione tra la persona e i propri simili (i diversi 'tu'), con cui si rapporta e collabora. L'educa-

zione linguistica facilita la realizzazione dei propri obiettivi affettivi, sociali e lavorativi grazie all'interazione autonoma ed efficace nelle lingue diverse da quella nativa all'interno della società in cui si vive;

- c. autorealizzazione e autopromozione: si riferiscono al rapporto tra la persona e se stessa e corrispondono alla realizzazione del progetto di sé e alla capacità di ri-strutturarsi costantemente. L'educazione linguistica consente di sviluppare il proprio percorso di vita attraverso la maturazione personale e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé grazie al confronto con gli altri.

Oltre all'attenzione ai codici verbali della lingua, l'educazione linguistica corrisponde alla più ampia conoscenza di un «complesso di strumenti comunicativi, verbali e non verbali, che agiscono in uno spazio culturale e secondo regole non solo linguistiche ma anche sociali» (Balboni 2008, 13). Per ciò che concerne la lingua come complesso di strumenti comunicativi verbali, esistono diverse accezioni riguardanti la sua conoscenza e il suo insegnamento, corrispondenti ad altrettanti settori della glottodidattica. La lingua può rappresentare un 'mezzo per raggiungere scopi' (pragmalinguistica), indicare un 'rapporto di ruolo sociale' e l'"appartenenza a un gruppo' (sociolinguistica), essere 'forma' (nei diversi piani formali di fonologia, grafemica, morfologia, sintassi, lessico e testualità), definirsi 'espressione di una cultura' (etnolinguistica) e, infine, costituire uno 'strumento del pensiero' (nei termini di concettualizzazione) e uno 'strumento di espressione' (a livello estetico). Per quanto riguarda la lingua come 'complesso di strumenti comunicativi non verbali', esiste un insieme di codici utili per integrare, rafforzare, contraddire o sostituire il contenuto verbale della comunicazione. I linguaggi non verbali appartengono alle quattro dimensioni della cinesica (le espressioni visive, i gesti, i movimenti corporei), della prossemica (la distanza interpersonale), della vestemica (la scelta dei capi d'abbigliamento da indossare) e dell'oggettemica (il ruolo degli oggetti da utilizzare come status sociale). Infine, per quel che attiene allo 'spazio culturale' e alle 'regole sociali' in cui e secondo cui si utilizzano gli strumenti comunicativi verbali e non verbali della lingua, l'educazione linguistica si occupa anche della lingua in uso, ovvero della lingua come strumento d'azione che agisce in precise situazioni sociali e circostanze culturali per realizzare gli scopi di chi parla (Balboni, Caon 2015).

Di conseguenza, l'educazione linguistica si presenta come una disciplina complessa, che analizza la lingua sotto diverse prospettive. Gli strumenti di comunicazione, riguardanti la conoscenza dei codici verbali, non verbali e della lingua in uso, definiscono la conoscenza della lingua in senso più esteso e rappresentano le competenze mentali necessarie per raggiungere la sua macro-finalità. Oltre alle tre

mete educative sopraindicate, infatti, il principale obiettivo glottodidattico dell'educazione linguistica corrisponde allo sviluppo della competenza comunicativa, il cui modello sarà successivamente presentato (cf. § 5.1).

Per concludere, a partire dal concetto di educazione linguistica come abilità naturale di acquisire molteplici lingue (materne, seconde, straniere, etniche e classiche) e dalle principali mete di culturizzazione (io e il mondo), socializzazione (io e te) e autopromozione (io e me stesso), questa disciplina si può intendere in una prospettiva più ampia come sinonimo di «educazione alla pace» (Dolci 2018, 33). L'insegnamento delle lingue, infatti, presenta delle implicazioni etiche che coinvolgono la diplomazia culturale, la promozione dell'immagine di un Paese all'estero e la formazione dell'individuo come cittadino del mondo e che puntano alla comprensione e al rispetto tra i popoli, soprattutto nei contesti di coesistenza tra diverse lingue e culture.

3.3 Le intersezioni tra educazione letteraria ed educazione linguistica

A partire dalle definizioni dei relativi concetti e obiettivi (cf. §§ 2.1, 2.3, 3.1, 3.2), l'educazione linguistica e l'educazione letteraria si possono considerare due ambiti indipendenti. La loro separazione, sancita dalla pubblicazione delle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del GISCEL (1975), si deve principalmente alla constatazione della loro diversità e parità, sulla scia delle riflessioni inaugurate con il formalismo russo, e all'esaurirsi del ruolo di diffusore di modelli linguistici svolto fino a quel momento dalla letteratura (Lavinio 1990). Riguardo a quest'ultimo aspetto, nell'approccio storicistico (cf. § 2.2.1) l'attribuzione di questa funzione alla letteratura si deve all'esigenza di unificazione nazionale sentita anche sul piano linguistico. Con il mutare delle circostanze storiche, però, non sussistono più le suddette necessità, perché la lingua italiana si diffonde e si diversifica nelle varietà diatopiche (provenienza geografica), diafasiche (registri linguistici), diastratiche (ruolo dei parlanti) e degli italiani giovanili (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009). Nel rinnovato contesto storico e culturale la lingua letteraria, prevalentemente scritta, polisemica e per questo ambigua, non è adatta ad essere utilizzata nella totalità delle situazioni comunicative. Allo stesso tempo, l'impiego delle opere per finalità esclusivamente linguistiche e grammaticali rischia di svalutarne l'indole estetica (Lavinio 1990).

Tuttavia, pur nelle rispettive autonomie, l'educazione linguistica e l'educazione letteraria sono legate da una relazione di reciproco scambio (Maley 2001; Mendoza 2002, 2004; Hall 2005; Lavinio 2005a, 2005b; Paran 2006, 2008; Carter 2007; Di Martino, Di Sabato 2014; Balboni 2018), rappresentato visivamente nella figura seguente.

3 • Educazione letteraria ed educazione linguistica

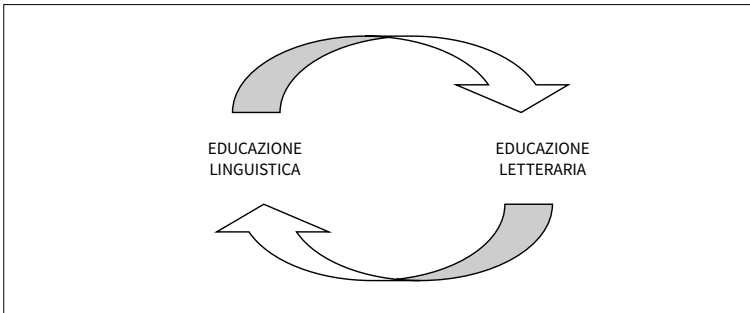


Figura 3 Intersezioni tra educazione linguistica ed educazione letteraria

L'educazione linguistica è funzionale all'educazione letteraria, poiché è necessario possedere un'adeguata competenza linguistica per poter accostarsi alla complessità dei testi letterari, comprendere appieno i contenuti, valorizzare la loro natura estetica e addentrarsi nella scoperta dei loro significati più complessi, realizzando così la totalità delle finalità dell'educazione letteraria. L'accesso ai significati letterali della superficie linguistica dei testi è quindi propedeutico al commento e all'interpretazione. Sul ruolo dell'educazione linguistica come premessa imprescindibile dell'educazione letteraria, Lavinio scrive che «per apprezzare i testi letterari occorre innanzitutto fare i conti con la loro materialità linguistica» (2005b, 9).

A sua volta, l'educazione letteraria è necessaria all'educazione linguistica, poiché grazie alla lettura delle opere è possibile migliorare le competenze linguistiche ricettive, produttive e integrate, essenziali sia per la fruizione dei testi letterari sia per lo svolgimento di attività di produzione scritta creativa da parte degli studenti. Inoltre, lo sviluppo delle competenze linguistiche nel corso della lettura delle opere consente di affrontare testi letterari sempre più complessi e, in una prospettiva più ampia, concorre al raggiungimento delle mete dell'educazione linguistica. Tuttavia, l'educazione linguistica può trarre vantaggio dallo studio delle opere solo se viene riconosciuto lo statuto di letterarietà che le contraddistingue, dunque in una logica opposta a quella su cui si fonda l'insegnamento linguistico proposto fino alla metà degli anni Settanta. L'impiego dei testi letterari a fini linguistici è quindi legato alla valorizzazione consapevole delle peculiarità della lingua letteraria in cui sono scritti.

Sul piano didattico, nel sistema scolastico italiano l'interdipendenza tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria risulta ancora più evidente. Da un lato, l'educazione linguistica è trasversale ai contenuti specifici delle singole materie, quindi non riguarda in modo esclusivo un particolare insegnamento ma è invece sviluppata in tutte le discipline. Per questa ragione, Colombo e Guerriero si riferi-

scono alla «coralità dell'educazione linguistica» (2001, 43). Dall'altro lato, l'insegnamento della lingua e della letteratura (italiana, straniera e classica) si colloca all'interno dello stesso curriculum ed è affidato al medesimo docente, dalla scuola secondaria di primo grado (lingua e letteratura italiana) alla scuola secondaria di secondo grado (lingua e letteratura italiana in tutte le scuole, lingue e letterature straniere e classiche nei licei). Nella scuola secondaria di primo grado l'educazione letteraria svolge il ruolo di sottocomponente dell'educazione linguistica, poiché si privilegia lo studio della lingua. Nel biennio della scuola secondaria di secondo grado si verifica il raccordo tra le due discipline, dato che gli studenti intrecciano lo studio della lingua e della letteratura, sistematizzano le competenze linguistiche apprese, studiano le prime nozioni di teoria letteraria (i generi letterari, le teorie narratologiche e gli 'scarti') e sviluppano l'abilità di lettura delle opere. Nel triennio della scuola secondaria di secondo grado si affronta lo studio autonomo e approfondito dell'educazione letteraria. «Si tratta», afferma Lavinio, «di assi educativi da tenere sempre più e meglio distinti a mano a mano che si proceda nel curriculum scolastico, senza però perderne di vista i rapporti e gli scambi» (2005b, 10).

L'origine dell'una in seno all'altra nei termini di formulazione teorica e l'unione pragmatica nella prassi didattica attestano il rapporto di interdipendenza tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria, considerato nel dettaglio nei paragrafi seguenti. Sulla loro vicendevole influenza, rivolta non solo al singolo studente ma all'intera comunità di parlanti, Eco afferma: «la lingua va dove vuole ma è sensibile ai suggerimenti della letteratura. [...] La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identità e comunità» (2002, 9-10). La reciprocità tra le due discipline ha un inizio, coincidente con l'acquisizione delle competenze linguistiche necessarie per la lettura dei testi letterari, ma potenzialmente non ha una fine. Le loro interazioni si evolvono in una logica di continuo miglioramento a spirale. Da una parte, si elevano in direzione verticale per il progressivo aumento della complessità linguistica dei testi. Dall'altra, si espandono in direzione orizzontale per la crescente distanza temporale tra le opere e gli studenti.

3.3.1 L'educazione linguistica per l'educazione letteraria

L'educazione linguistica si può definire come il presupposto dell'educazione letteraria, dato che lo studio della lingua appare prioritario rispetto allo studio della letteratura. Le caratteristiche formali (gli 'scarti') che differenziano la lingua letteraria da quella ordinaria determinano l'aumento della complessità linguistica dei testi, distinguendoli ulteriormente da quelli non letterari. Di conseguenza,

risulta evidente che l'acquisizione di solide competenze linguistiche è indispensabile per la comprensione delle opere. Al riguardo, Marinetto afferma che «non ci si avvicina allo stile, in un certo senso transgressione dalla norma, se non si possiede la norma» (2008, 7). Visto che il successo della comunicazione dipende dalla condivisione degli stessi codici da parte degli interlocutori (Balboni, Caon 2015), nel caso della letteratura gli studenti devono essere competenti nella lingua letteraria per cogliere il messaggio trasmesso dall'autore e procedere all'interpretazione personale dei testi. Se questa competenza non è data come presupposto, la lettura può comunque avvenire ma rischia di rimanere superficiale, ingenua e parziale (Chines, Varotti 2001).

A sua volta, la comprensione linguistica rappresenta il punto di partenza per lo studio accurato delle opere e il loro apprezzamento sul piano estetico ed emotivo. Come si è visto per le finalità dell'educazione letteraria (cf. § 2.3), l'identificazione delle caratteristiche formali che differenziano i testi letterari da quelli non letterari e la loro comprensione sul piano linguistico ed espressivo rappresentano le porte di accesso a:

- a. una lettura più approfondita delle opere, collocate nel contesto storico-culturale di riferimento e connesse alla personalità dell'autore;
- b. un confronto maturo, rispettoso e consapevole tra gli studenti sui significati passati e sulle possibili interpretazioni presenti;
- c. l'elaborazione di una valutazione personale, critica e argomentata sul piano razionale ed emotivo.

Qual è, dunque, il livello di competenza linguistica necessario per affrontare lo studio dei testi letterari? Come rileva Balboni (2018), le competenze linguistiche da possedere per poter leggere e comprendere le opere, valorizzandone le specificità espressive e l'indole estetica, corrispondono ai livelli intermedio e avanzato, ovvero dal B1 al C2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue* (d'ora in poi QCER; Consiglio d'Europa 2001). Fondamentale, inoltre, è la considerazione del contesto didattico e della lingua (materna, classica, straniera, seconda, etnica) in cui si insegna la letteratura.

Riguardo all'insegnamento della letteratura nella lingua materna, il livello di competenza linguistica richiesto è legato alla varietà diacronica delle opere e cresce all'aumentare della distanza tra la lingua letteraria e la lingua quotidiana degli studenti. La finalità linguistica dell'insegnamento della letteratura nella lingua materna attiene prevalentemente al perfezionamento delle competenze linguistiche ricettive nelle varietà passate della lingua letteraria e all'affinamento delle competenze lessicali. Sul piano culturale, inol-

tre, la letteratura può contribuire alla creazione di un senso di appartenenza alla propria comunità, in accordo con i principi dell'approccio storicistico (cf. § 2.2.1).

Rispetto all'insegnamento della letteratura nella lingua non materna, i testi letterari si possono proporre a partire dal raggiungimento della competenza linguistica corrispondente al livello soglia, pari al B1 del QCER, per comprendere i messaggi trasmessi dall'autore sul piano connotativo e denotativo e apprezzarne la ricercatezza formale (Balboni 2018). Facendo riferimento a Cummins (1979), è infatti necessario che gli studenti abbiano sviluppato pienamente le competenze di base (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*) per poter affrontare lo studio dei testi che richiedono delle competenze superiori (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*). Oltre ai prerequisiti linguistici, l'ulteriore fattore da considerare per iniziare ad utilizzare i testi letterari nella classe di lingua non materna è la metodologia con cui i docenti intendono proporli (dalla selezione dei brani alla tipologia delle attività) sulla base degli obiettivi didattici. Infatti, la letteratura nella lingua non materna può assumere ruoli diversi a seconda dei principali contesti di educazione linguistica, ovvero:

- a. letteratura nella lingua classica: i testi letterari hanno un ruolo prevalente nell'input presentato agli studenti e costituiscono il principale terreno su cui affinare le abilità linguistiche. Inoltre, è possibile affrontare lo studio della letteratura classica anche a fini culturali utilizzando le traduzioni nella lingua materna;
- b. letteratura nella lingua straniera: le opere rappresentano uno strumento di conoscenza di nuove lingue e culture e costituiscono una fonte rilevante per la riflessione lessicale, soprattutto grazie all'attenzione per la traduzione dalla lingua straniera alla lingua materna;
- c. letteratura nella lingua seconda: le opere devono privilegiare una lingua contemporanea, una forma letteraria non sperimentale e una forte carica motivazionale (come una trama avvincente o un tema particolarmente vicino agli studenti) per stimolare a perseguire nello sforzo di leggere in una lingua che si conosce ancora poco. In aggiunta, possono dare un rilevante contributo sia all'acculturazione nella cultura del Paese ospitante sia al processo di socializzazione, corrispondenti alle prime due mete dell'educazione (cf. § 3.2). Soprattutto nelle opere in prosa, gli studenti possono leggere, osservare e categorizzare alcuni comportamenti sociali;
- d. letteratura nella lingua etnica: lo studio dei testi letterari può rivestire diverse funzioni per l'acquisizione linguistica a seconda del target degli studenti. Un esempio significativo è

rappresentato dall'italiano nel mondo, il cui pubblico di studenti si articola principalmente in due gruppi:

- studenti interessati all'italiano come lingua strumentale per motivi turistici, lavorativi, culturali o di studio, per i quali la letteratura italiana non riveste, almeno nei livelli dall'A1 al B1 del QCER, un ruolo di sostanziale interesse. Sono studenti che solitamente studiano nei centri linguistici delle università, in quelli della Società Dante Alighieri e nelle scuole private. Nei corsi che frequentano la letteratura svolge un ruolo marginale ed è impiegata principalmente per l'arricchimento linguistico e per il sostegno motivazionale, soprattutto quando si presenta nella forma di canzone o associata ai film;
- studenti che vogliono *anche* un italiano strumentale per venire in Italia come turisti o per un'immigrazione di ritorno, ma che sono interessati soprattutto al recupero delle radici familiari. Cercano corsi di questa tipologia presso gli Istituti Italiani di Cultura all'estero o i dipartimenti universitari. Questi studenti sono interessati sia alla letteratura tradizionale sia a quella appartenente ad un canone più inclusivo, come le canzoni e i film, per ristabilire il legame con l'Italia.

La totalità dei casi sopraccitati riguarda l'utilizzo della letteratura nella classe di lingua basato sulla volontà di valorizzare le potenzialità contenutistiche e le peculiarità espressive delle opere.

Diverso è l'impiego dei testi letterari nei corsi di lingua seconda e straniera fin dai livelli iniziali (A1-A2 del QCER) come alternativa ad altre tipologie di testi scritti e con l'obiettivo di sviluppare le abilità linguistiche e comunicative degli studenti (Frantzen 2002; Watson, Zyngier 2006; Di Sabato 2013). Al riguardo, Di Martino e Di Sabato (2014) spostano la questione dal prerequisito della competenza linguistica alla considerazione del contesto didattico e dello statuto di letterarietà dei testi e sostengono che una stessa opera può essere proposta a studenti di diversi livelli a seconda degli altrettanto differenti obiettivi. In questa prospettiva, il testo letterario è considerato «uno strumento, non un fine» (Spera 2015, 9).

Per quanto riguarda l'acquisizione dell'italiano come lingua seconda e straniera, tra le diverse proposte di impiego dei testi letterari rivolte a studenti giovani e adulti di livello iniziale (ad esempio, Fratter, Jafrancesco 2000; Guastalla 2002; Dinale, Duso 2004; Tamponi 2006; Pace Asciak 2008), Ardissino e Stroppa (2009) propongono delle attività di comprensione e di produzione sulle opere a partire dal livello A1 del QCER. Questo comporta un'accurata selezione dei testi, corrispondenti principalmente a frammenti di romanzi, racconti brevi, poesie di autori contemporanei ed esemplificativi delle

forme linguistiche e comunicative già studiate o che si intendono studiare nell'immediato. A sostegno di questa scelta, le autrici affermano che, in quanto materiali autentici, le opere possono motivare gli studenti, arricchire il vocabolario, informare sul contesto socio-culturale e stimolare la conversazione, rafforzando le competenze linguistiche acquisite fino a quel momento e coinvolgendo anche le facoltà emotive e le abilità relazionali degli studenti. Sebbene non si escluda la proposta di esercizi di analisi testuale (riferiti, ad esempio, alle rime, alle descrizioni dei personaggi e alle figure retoriche di significato più comuni come la metafora), le stesse autrici riconoscono che il fine ultimo non corrisponde alla riflessione sulla letterarietà delle opere, ma allo sviluppo delle competenze linguistiche.

Per quanto attiene all'acquisizione della letteratura nella lingua straniera, Wellek e Warren (1949) distinguono tra *intrinsic approach*, focalizzato sul testo e sulle componenti lessicali, morfosintattiche e strutturali, ed *extrinsic approach*, rivolto anche allo studio della cornice storica, sociale, culturale e della biografia dell'autore. Maley (1989) differenzia tra *critical literary approach*, equivalente allo studio della letteratura come prodotto estetico e culturale, centrato sulla letterarietà delle opere e basato su un'adeguata competenza linguistica e letteraria, e *stylistic approach*, corrispondente all'uso della letteratura come risorsa per l'acquisizione linguistica, focalizzato sul testo e sull'abilità degli studenti nel descrivere e nell'analizzare la lingua letteraria. Carter e Long (1991) individuano tre approcci: *cultural approach*, *language approach* e *personal growth approach*, in cui i testi letterari sono rispettivamente degli strumenti finalizzati alla trasmissione di contenuti culturali, all'acquisizione linguistica e all'interazione tra gli studenti per lo sviluppo personale. Infine, rifacendosi agli approcci letterari, Van (2009) individua sei approcci: *new criticism*, fondato su un'unica interpretazione possibile, oggettiva e interna ai testi letterari; *structuralism*, interessato alla relazione tra le componenti letterarie e le componenti linguistiche delle opere; *stylistic approach*, mirato all'analisi delle caratteristiche della lingua letteraria; *reader response approach*, centrato sul ruolo attivo degli studenti nell'interpretazione delle opere; *language-based approach*, rivolto allo sviluppo della consapevolezza delle specificità della lingua letteraria; *critical literacy approach*, basato sul ruolo della lingua letteraria a fini sociali e filosofici nelle questioni riguardanti, ad esempio, l'appartenenza di genere, sociale e religiosa.

Su queste basi, è possibile constatare che l'uso della letteratura per l'acquisizione linguistica con apprendenti di livello iniziale esula dalla riflessione sul rapporto di reciproco scambio tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria. Infatti, l'interazione efficace tra i due ambiti può verificarsi solo quando l'educazione letteraria presuppone una solida competenza linguistica, mira allo studio delle specificità letterarie dei testi e determina a sua volta il migliora-

mento delle abilità linguistiche. Al contrario, se la lettura delle opere non prevede uno specifico livello di competenza nella lingua e rappresenta solo uno dei possibili strumenti per l'educazione linguistica, la reciprocità non si realizza.

La mancata interdipendenza tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria e il rapporto di sequenzialità che caratterizza l'uso delle opere a fini linguistici con apprendenti di livello iniziale si possono rappresentare visivamente nella figura seguente.

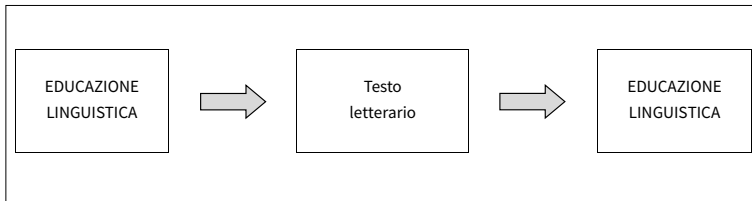


Figura 4 Uso dei testi letterari per l'acquisizione linguistica con studenti di livello iniziale

A nostro parere questa scelta comporta i possibili rischi di:

- a. mettere in risalto solo parte delle caratteristiche che contraddistinguono i testi letterari, lasciando in secondo piano la valorizzazione delle loro specificità espressive;
- b. realizzare solamente alcune delle mete dell'educazione letteraria (cf. § 2.3), a causa dell'attenzione prevalente conferita allo sviluppo delle abilità linguistiche;
- c. limitarsi ad una lettura parziale (o, ancor peggio, superficiale) delle opere, priva di un'adeguata contestualizzazione storica necessaria per accedere ai significati passati e confrontarsi sulle interpretazioni presenti.

La connessione tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria si verifica nel comune interesse per la lingua, il cui uso è però orientato in due direzioni differenti, attinenti alla comunicazione quotidiana ed estetica (Paran 2008). Infatti, l'educazione letteraria è finalizzata allo sviluppo della capacità di saper leggere le opere che va oltre «la lettura denotativa generale, cioè la comprensione del significato dei testi che hanno uno scopo *pragmatico*» e riguarda invece «la lettura dei testi che hanno uno scopo *estetico*, che usano la lingua per esprimere passioni, emozioni, pensieri, considerazioni sulla società e sulla vita» (Balboni 2014a, 156-7; corsivi nell'originale).

3.3.2 L'educazione letteraria per l'educazione linguistica

Lo sviluppo delle competenze letterarie permette il rafforzamento di quelle linguistiche. Per questo motivo, Balboni sostiene che la competenza comunicativa non si può ritenere completa se «non viene sviluppata anche l'abilità di *leggere testi letterari*» (2014a, 155; corsivo nell'originale).

Come già rilevato (cf. § 2.3.2), il potenziamento linguistico corrisponde ad una delle principali mete dell'educazione letteraria. Se l'educazione linguistica fornisce agli studenti gli strumenti per la comprensione dei testi letterari, necessaria per la loro piena fruizione e interpretazione critica, lo studio delle opere rappresenta il contesto in cui gli studenti possono allenare le abilità linguistiche ricettive (leggere e ascoltare), produttive (parlare e scrivere) e integrate (sia interattive, come dialogare, sia manipolative, come scrivere sotto dettatura, scrivere appunti, riassumere, parafrasare e tradurre) (Carroli 2008; Paran 2008; Parkinson, Reid-Thomas 2010; Godard 2015; Guerrero, Caro 2015; Giusti 2018). «Una buona educazione letteraria», scrive Lavinio, «interagisce con l'educazione linguistica e rafforza la capacità di uso della lingua, estendendo la consapevolezza della sua estrema flessibilità e duttilità» (2005c, 493).

Innanzitutto, l'educazione letteraria favorisce il miglioramento delle competenze linguistiche ricettive. Lo studio delle opere contribuisce all'avanzamento del processo di acquisizione linguistica relativo sia alla lingua dei testi letterari (soprattutto sul piano lessicale) sia alla microlingua della letteratura (riferita alla terminologia specifica dell'analisi testuale). A sostegno dell'apporto della letteratura al perfezionamento delle competenze linguistiche sul piano della comprensione, Colombo e Guerriero affermano che «la fruizione dei testi letterari si connette strettamente all'educazione linguistica in quanto richiede e promuove lo sviluppo di competenze di lettura» (2001, 45). A sua volta, De Mauro ritiene che «una piena, fine padronanza di una lingua non si ottenga senza una adeguata capacità di riconoscimento delle specificità degli usi scritti, letterari e poetici che di essa si siano fatti e si facciano» concludendo che «una buona educazione alla conoscenza [...] dei testi letterari pare indispensabile al sapersi muovere entro la norma e le tradizioni d'uso della lingua italiana» (2005, 22-3).

Dalla lettura delle opere gli studenti possono trarre notevoli benefici sul piano linguistico, tra cui:

- a. aumentare le conoscenze lessicali e morfosintattiche;
- b. entrare in contatto con un'ampia varietà di registri linguistici;
- c. ampliare le competenze socio-pragmatiche grazie allo sviluppo delle competenze contestuali relative alla lingua in uso;
- d. sviluppare le strategie di lettura, passando dal livello letterale al livello inferenziale di comprensione;

- e. allenarsi a riconoscere la letterarietà delle opere praticando la microlingua della letteratura (ad esempio, mediante il confronto tra gli usi connotativi e quelli denotativi della lingua e l'analisi degli aspetti retorici in comparazione con la lingua standard);
- f. riflettere sulle scelte di traduzione, nel caso della letteratura nella lingua non materna;
- g. potenziare l'abilità di ascolto con la lettura delle opere da parte di letterati o attori e la visione delle rappresentazioni teatrali basate sui testi letterari;
- h. fare esperienza dell'impiego creativo della lingua.

Riguardo all'ultimo aspetto, in accordo con la gradualità della 'funzione poetica' teorizzata da Jakobson (1963) è possibile rilevare l'impiego delle risorse creative della lingua anche nella comunicazione quotidiana, come nel caso delle figure retoriche presenti nella pubblicità, negli articoli di giornale e nei discorsi politici (Ervias, Gola 2016). La presa di coscienza della trasversalità degli usi creativi della lingua consente agli studenti di ridurre la percezione della distanza tra la comunicazione quotidiana e la comunicazione letteraria e di sostituirvi l'idea di un *continuum* linguistico (Mendoza 2004; Carter 2015). Lo sconfinamento può riguardare non solo la lingua letteraria nella lingua quotidiana, con l'uso del linguaggio figurato nella comunicazione giornaliera al fine di renderla più espressiva e convincente ('le gambe del tavolo', 'il collo della bottiglia', 'le ali dell'aereo' ecc.), ma anche la lingua quotidiana nella lingua letteraria, ad esempio con l'introduzione di tecnicismi o di toni prosaici nelle composizioni poetiche e l'impiego di espressioni tipiche del parlato nelle opere in prosa. Tuttavia, è fondamentale far acquisire agli studenti la consapevolezza dei diversi contesti e obiettivi linguistici che stanno alla base degli stessi procedimenti creativi per consentire di percepire anche la «discontinuità qualitativa» tra i testi non letterari e quelli letterari (Lavinio 2005c, 496).

Inoltre, l'educazione letteraria promuove il potenziamento delle competenze linguistiche produttive. Ai vantaggi linguistici derivanti dalla lettura dei testi letterari sopraccitati si possono aggiungere:

- a. il miglioramento dell'abilità di pronuncia attraverso la lettura a voce alta, la drammatizzazione e l'improvvisazione a partire dalle caratteristiche dei personaggi, dalla trama e dalle tematiche;
- b. l'allenamento del pensiero critico, mediante l'interpretazione e la valutazione personale delle opere, e delle capacità argomentative, attraverso l'interazione con i compagni e il puntuale riferimento ai testi;
- c. l'impiego delle competenze linguistiche per la realizzazione di attività di produzione scritta creativa, considerando le opere come punto di partenza per un uso espressivo, ludico ed emotivo della lingua.

Rispetto all'ultimo punto, dato che le opere si possono considerare «l'ambito privilegiato del manifestarsi della creatività linguistica», l'educazione letteraria si deve intendere come «educazione alla fruizione ma anche, in certa misura, alla attivazione della creatività linguistica» (Lavinio 1990, 49-50). Sottolineati i necessari distinguo, la percezione del punto di incontro tra la lingua quotidiana e la lingua letteraria attraverso il ricorso alla creatività promuove l'uso delle opere per insegnare agli studenti ad impiegare il linguaggio in modo originale sia nella comunicazione quotidiana sia nelle produzioni personali (ad esempio racconti brevi, componimenti poetici, ma anche canzoni e adattamenti cinematografici associati alle opere studiate). A tal proposito, Colombo e Guerriero scrivono che:

la produzione di testi di tipo creativo [...] si situa al confine tra l'educazione letteraria, per la natura dei testi prodotti e di quelli usati come modelli e stimoli, e l'educazione all'uso della lingua, in quanto mira allo sviluppo di competenze linguistiche generali. (2001, 45)

Anche in questo caso risultano evidenti il costante rimando tra l'educazione linguistica e l'educazione letteraria e la priorità della prima sulla seconda. La creatività linguistica, definita come «la capacità di utilizzare originalmente le possibilità della lingua e di attualizzare le potenzialità in essa latenti», presuppone infatti «la conoscenza profonda della lingua [...] e delle forme di comunicazione», giacché «è sempre in rapporto con gli schemi da cui si libera, con i paradigmi da cui prescinde; può cambiare le regole, ma non farne a meno» (Altieri Biagi 2005, 69-71). In questo modo, nel manipolare creativamente le norme acquisite, gli studenti possono rafforzare le conoscenze linguistiche e fare esperienza della gradualità della funzione poetica, 'giocando' consapevolmente con le potenzialità espressive della lingua (Gineprini 2005; Pagliasso 2005; Rossi 2005; Mizzotti, Olini, Sclarandis 2020).

Infine, l'educazione letteraria consente di perfezionare le competenze linguistiche integrate, trasversali alle attività di comprensione e di produzione. Attraverso la lettura delle opere, gli studenti hanno l'opportunità di sviluppare le abilità interattive e le competenze sociali e relazionali, confrontandosi sulle interpretazioni passate e presenti e sulle valutazioni critiche dei testi. Inoltre, possono allenare le abilità manipolative e le competenze metaletterarie grazie alla proposta di attività di riassunto, parafrasi e traduzione (nella forma di esercitazioni in classe, compiti per casa, interrogazioni orali e verifiche scritte) secondo diverse modalità di lavoro (esercizi individuali, a coppie, a gruppi e *in plenum*).

4 Educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale

Sommario 4.1 I concetti di educazione interculturale e comunicazione interculturale. – 4.2 Le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale. – 4.3 Le intersezioni tra educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale. – 4.4 Un approccio interculturale per l'educazione letteraria. – 4.4.1 L'incontro con l'"altro". – 4.4.2 L'incontro con se stessi. – 4.4.3 La condivisione con gli "altri". – 4.4.4 La ristrutturazione di sé.

Il presente capitolo concerne le interazioni tra l'educazione interculturale, la comunicazione interculturale e l'educazione letteraria a partire dalle nozioni e dagli obiettivi dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale.

Per favorire l'evoluzione da una realtà scolastica di tipo multiculturale, caratterizzata dalla statica coesistenza tra studenti italofo- ni e non italofo- ni, ad una di tipo interculturale, contraddistinta dallo scambio dinamico e rispettoso tra gli apprendenti, è fondamentale promuovere l'educazione letteraria in una prospettiva interculturale. A tal fine presentiamo la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria basata sull'ermeneutica letteraria e sull'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale, suddiviso nelle quattro fasi di incontro con l'"altro", incontro con se stessi, condivisione con gli "altri" e ristrutturazione di sé.

Grazie alle interazioni tra le tre discipline sul piano teorico e operativo, la letteratura può rappresentare il luogo elettivo dell'intercultura, perché consente di superare dei limiti linguistici e culturali che nella quotidianità non è immediato affrontare e, così facendo, di avvicinarsi all'"altro", inteso innanzitutto come diverso da sé.

4.1 I concetti di educazione interculturale e comunicazione interculturale

I concetti di educazione interculturale e di comunicazione interculturale poggiano sulla distinzione, introdotta dal Consiglio d'Europa nel 1989, tra i termini 'multiculturale' e 'interculturale', spesso considerati erroneamente come sinonimi. Con l'aggettivo 'multiculturale' si intende una situazione statica, in cui coesistono persone o gruppi di diverse etnie e culture. Questo concetto si può associare alle immagini di un «sistema di vasi fra loro non comunicanti» (Favaro 2002a, 42) o di un «insieme delle parti che compongono il mosaico» (Luatti 2009, 55). Con l'aggettivo 'interculturale', invece, ci si riferisce ad una situazione dinamica, in cui persone o gruppi di diverse etnie e culture si rapportano e interagiscono tra loro. Per queste ragioni, Sales e García (1997) distinguono il carattere descrittivo del termine 'multiculturale', circoscritto alla presentazione di una situazione oggettiva, dalla valenza normativa del termine 'interculturale', che riguarda gli interventi tesi a favorire l'incontro e lo scambio tra le persone. Questa distinzione determina l'esistenza di due concezioni diverse della pluralità delle culture. La visione multiculturale concepisce le culture come entità univoche, rigide e impermeabili, possedute da ogni individuo in modo inalterabile (Mantovani 2009). La visione interculturale, invece, identifica le culture come realtà in divenire, aperte alla condivisione e al cambiamento da parte di coloro che le rappresentano all'interno di processi di costante evoluzione e adattamento (Baumann 1999).

Il concetto di educazione interculturale è introdotto in Italia negli anni Novanta, quando entra nella normativa a fronte dell'inserimento crescente degli studenti non italofoeni nelle scuole di diverso ordine e grado.¹ L'educazione interculturale riguarda una serie di decisioni e strategie politiche, organizzative e metodologiche che mirano a favorire la comprensione oggettiva del mondo (piano cognitivo) e l'apertura emotiva agli altri (piano emotivo). Pertanto, si deve considerare come «un approccio per rivedere i curricoli formativi, gli stili comunicativi, la gestione educativa delle differenze e dei bisogni di apprendimento» (Favaro 2002a, 47) per via della sua componente trasversale e inclusiva, che permea tutte le discipline scolastiche e si rivolge alla totalità degli studenti. In particolare, l'educazione interculturale si può realizzare su quattro livelli, diversi e paralleli, che hanno come focus:

1 I primi documenti che pongono le basi dell'educazione interculturale e a partire dai quali sono emanate le successive indicazioni ministeriali in sostanziale continuità, sono la Circolare Ministeriale nr. 205 del 26 luglio 1990 (*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri: l'educazione interculturale*) e la Circolare Ministeriale nr. 73 del 2 marzo 1994 (*Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*).

- a. la relazione: con la creazione di un clima di apertura e dialogo nella realtà scolastica;
- b. i saperi: con la revisione e l'integrazione della componente interculturale nei curricula, sia nelle singole materie sia attraverso la creazione di nuovi percorsi interdisciplinari;
- c. l'interazione: con la promozione di interventi da parte di altri enti o istituzioni e l'organizzazione di eventi interculturali;
- d. l'integrazione: con la realizzazione di attività didattiche specifiche per gli studenti non italofoni, come i laboratori di italiano L2 (Favaro 2002a).

Il concetto di comunicazione interculturale indica la capacità di 'scambiare messaggi efficaci' tra persone dotate di software mentali diversi (riprendendo la metafora di Hofstede), legati non solo alle caratteristiche individuali ma anche alle diverse lingue e culture (Balboni, Caon 2015). L'interesse per la dimensione interculturale della comunicazione si deve all'esistenza di 'grammatiche' comportamentali implicite all'interno di ciascun evento comunicativo (la riunione di lavoro, la telefonata informale, la cena formale ecc.), rispetto alle azioni agite e alle aspettative sulle azioni altrui. Queste grammatiche facilitano l'interazione se la cornice culturale è condivisa, invece se non lo è rischiano di creare dei problemi interculturali. Infatti, se le interpretazioni errate dei comportamenti toccano la dimensione valoriale si può produrre un distanziamento profondo e spesso irrecuperabile, che determina il fallimento della comunicazione. Per evitare l'insorgere di questi conflitti è necessario allenare la capacità di osservare le dinamiche comunicative nelle situazioni in cui sono presenti persone di lingue e culture diverse e sviluppare le abilità relazionali, finalizzate ad incrementare l'efficacia della comunicazione (Balboni, Caon 2015). La comunicazione interculturale, infatti, non si può né insegnare, perché in costante cambiamento per ragioni interne ed esterne ad ogni cultura, né valutare, in quanto riguardante processi ampi e una quantità di conflitti di difficile misurazione (Serragiotto 2016).

4.2 Le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale

Per ovviare al rischio di confondere l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale per i numerosi punti di contatto insiti nelle loro definizioni, esplicitiamo le differenze basilari che le caratterizzano sulla base dei relativi obiettivi. L'educazione interculturale rimanda al concetto di educazione, corrisponde ad un processo caratterizzato dalle tre mete educative di culturizzazione, socializzazione e autorealizzazione/autopromozione (cf. § 3.2) e punta alla creazione di una *forma mentis*. La comunicazione interculturale, invece, si col-

lega alla nozione di comunicazione, equivale ad un fenomeno inserito all'interno di un evento comunicativo e mira ad insegnare ad osservare gli scambi tra persone di lingue e culture diverse. Un corso di comunicazione interculturale, pertanto, può avere dei risvolti educativi, ma il suo scopo non è quello di 'aprire la mente' all'interculturalità (nonostante questo possa rappresentare un sottoprodotto positivo), bensì di insegnare ad evitare i punti critici nella comprensione, nella produzione e nell'interazione.

A partire da queste essenziali distinzioni, tra le principali finalità dell'educazione interculturale è possibile individuare lo sviluppo delle abilità sociali, dell'intelligenza relazionale, della capacità di accogliere il punto di vista altrui e di valutare se integrarlo o meno nella propria visione del mondo ('transitività cognitiva'), delle abilità di decentrarsi, di comunicare in modo empatico, di ascoltare attivamente e di pensare in modo critico e divergente (D'Annunzio 2008). Queste mete non costituiscono una conoscenza 'dichiarativa', legata all'insegnamento e all'acquisizione di contenuti linguistici e culturali, ma una conoscenza 'procedurale', relativa alla capacità di comprendere le differenze culturali e di negoziare i significati (Gonçalves Matos 2014). Infatti, nell'educazione interculturale la conoscenza dell'altro è intesa come il punto di partenza per osservare con occhi più consapevoli la propria storia personale, la società in cui si vive e i valori che la caratterizzano.

Le sopraccitate finalità si possono realizzare grazie allo sviluppo e al potenziamento delle abilità relazionali della comunicazione interculturale, mirate a ridurre e a gestire in modo adeguato le possibili incomprensioni comunicative (Balboni, Caon 2015). In estrema sintesi, le abilità relazionali sono: saper osservare (decentramento, straniamento), saper relativizzare, saper sospendere il giudizio, saper ascoltare attivamente, saper comunicare emotivamente (empatia, exotopia) e saper negoziare i significati. Queste abilità consentono di avvicinare l'educazione interculturale alla comunicazione interculturale, in quanto le finalità della prima convergono nel principale obiettivo della seconda, ovvero lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale (cf. § 5.2).

Considerate le finalità dell'educazione interculturale e della comunicazione interculturale, la negoziazione dei significati appare come la dimensione privilegiata dell'interculturalità. Come scrive Luatti, «le culture non orientano in maniera deterministica il contatto tra gli individui. Cultura e identità sono [...] costituzionalmente *entità relazionali*» (2009, 51; corsivo nell'originale). Grazie all'esercizio delle abilità relazionali è possibile acquisire una consapevolezza più approfondita di se stessi dalla prospettiva degli altri e degli altri dalla prospettiva personale per sviluppare una sempre maggiore attenzione agli impliciti culturali che rischiano di compromettere la comunicazione.

4.3 Le intersezioni tra educazione letteraria, educazione interculturale e comunicazione interculturale

Per le diversità di origini, evoluzioni e aree di studio (cf. §§ 2.1, 2.3, 4.1, 4.2), l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale si possono considerare in modo autonomo. Ciononostante, l'interazione tra le tre discipline è oggetto di numerosi studi (Gonçalves Matos 2005, 2011, 2012, 2014; Ballester et al. 2007; Ballester, Ibarra 2009b, 2015; Ibarra, Ballester 2010; Santerini 2013; Ballester 2015). A nostro avviso il loro principale punto di contatto risiede nella definizione dell'educazione letteraria come «educazione all'immaginario» (Brunelli et al. 2007, 68, sulla scia di Ceserani, De Federicis 1984) a partire dalle finalità psicologiche, estetiche e soprattutto etiche che la caratterizzano (cf. §§ 2.3.4, 2.3.5, 2.3.6). Infatti, l'esperienza letteraria consente di approfondire la conoscenza di se stessi e del mondo con la possibilità di ristrutturare le proprie credenze, sviluppare il senso critico per elaborare giudizi razionali e personali sulle opere e maturare sul piano morale grazie all'esercizio delle abilità relazionali per imparare a dialogare in modo aperto, rispettoso e curioso con i testi e con i compagni. In questo modo, gli studenti possono diventare cittadini consapevoli, sia delle molteplici identità che li costituiscono sia della complessità del mondo e delle relazioni umane.

D'altra parte, in Italia la realtà scolastica attuale favorisce l'identificazione di obiettivi convergenti tra le tre discipline. L'aumento dei movimenti migratori degli ultimi decenni e la conseguente ristrutturazione sociale hanno determinato il passaggio da una realtà scolastica monoculturale ad una multiculturale. Ad oggi è possibile affermare che in Italia il 9,7% della popolazione scolastica è di origine straniera, pari a circa 842.000 studenti (MIUR 2019). Se il settore che assorbe il numero maggiore di apprendenti con cittadinanza non italiana è la scuola primaria, è nella scuola secondaria di secondo grado che si registra l'aumento più significativo rispetto ai dati del decennio precedente. Per queste ragioni, «la scuola secondaria di secondo grado si può considerare il settore relativamente più dinamico per quel che riguarda l'immissione di studenti con cittadinanza non italiana» (MIUR 2019, 11).

Per favorire il passaggio da una dimensione multiculturale, contraddistinta da una mera giustapposizione tra studenti italofoeni e non italofoeni, ad una dimensione interculturale, caratterizzata da rapporti vitali, aperti e consapevoli tra tutti gli studenti, è necessario collocare le discipline scolastiche in una prospettiva interculturale. Se proposta in quest'ottica, l'educazione letteraria può costituire una delle materie in grado di favorire tale passaggio. La letteratura, infatti, rappresenta uno strumento privilegiato per l'educazione interculturale, poiché permette di sviluppare le abilità cognitive ed emotive funzionali alla comprensione critica del mondo e alla considerazione della diversità

come caratteristica intrinseca alla collettività (Ballester, Ibarra 2015).

L'educazione letteraria in chiave interculturale può realizzarsi in modi diversi a seconda del livello scolastico:

- a. nella scuola secondaria di primo grado: l'educazione letteraria in italiano non corrisponde alla storia della letteratura e nelle lingue straniere non è presente, se non come lettura episodica e maggiormente finalizzata allo studio linguistico. In questo livello scolastico, gli obiettivi possono essere:
 - introdurre alla letterarietà, abituando alla lettura e allo studio di testi letterari scritti in varietà diacroniche distanti e agli esercizi di parafrasi e di comprensione;
 - far conoscere le opere più rappresentative del canone tradizionale italiano e dei grandi autori stranieri (queste ultime anche all'interno del programma di italiano);
 - realizzare interventi che uniscano elementi di educazione linguistica, letteraria e interculturale grazie alle proposte di lettura di autori italiani e stranieri, passati e recenti.
- b. nel biennio della scuola secondaria di secondo grado: in modo simile al precedente livello scolastico, nei primi due anni di scuola secondaria di secondo grado il contatto con le opere italiane e straniere (tradotte in italiano) è mirato principalmente allo studio degli elementi che definiscono la letterarietà dei testi, dei generi letterari e degli strumenti per svolgere l'analisi linguistica e stilistica. Quando gli studenti acquisiscono una buona padronanza linguistica e realizzano le prime esperienze di vita (dal vivo o per interposti *media*), i testi letterari, come anche le canzoni e i film, possono fornire degli spunti di riflessione per l'educazione interculturale e i problemi di comunicazione interculturale, soprattutto rispetto ai valori di fondo e ai codici non verbali (questi ultimi in particolare nei testi multimediali);
- c. nel triennio della scuola secondaria di secondo grado: negli ultimi tre anni di tutti gli ordini di scuola secondaria di secondo grado la letteratura italiana è proposta come storia della letteratura e costituisce uno dei capisaldi dell'esame finale. La letteratura nelle lingue straniere e classiche è presente nei licei in maniera curricolare, per quanto sia possibile introdurre i testi letterari anche nei corsi di lingue straniere degli istituti tecnici e professionali. Le opere straniere e classiche consentono di riflettere non solo sul piano letterario e storico-culturale, analogamente a quelle italiane, ma anche su quello interculturale, esplicitando i rischi della comunicazione interculturale e le possibili vie per gestirli e risolverli. Anche le opere di letteratura italiana, tuttavia, possono essere proposte in chiave interculturale, come si vedrà sul piano teorico (cf. § 5.4) e operativo (cf. § 6.2).

4.4 Un approccio interculturale per l'educazione letteraria

Su queste basi, presentiamo la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria fondato sull'approccio ermeneutico (cf. § 2.2.8) e sull'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (cf. § 4.2). Il confronto con le opere e tra gli studenti richiede non solo un'adeguata competenza linguistica e letteraria per poter commentare e interpretare i testi, ma anche la capacità di argomentare, ascoltare e comprendere i diversi punti di vista dei compagni.

Come già accennato, nella prospettiva ermeneutica gli studenti interpretano l'opera secondo una morale condivisa dalla classe e non in base all'arbitraria soggettività del singolo. Questo non implica, però, che il significato attuale dell'opera o il giudizio critico su di essa debbano corrispondere ad un'unica versione possibile. Se, come afferma Luperini, lo studio della letteratura «non può mirare a uno statuto di certezza e di precisione oggettiva» perché «non ha il rigore di una scienza ma quello di un'ermeneutica» (2013, 82), è altrettanto possibile che all'interno della stessa classe emergano tante interpretazioni e valutazioni dell'opera quanti sono gli studenti che la compongono.

La nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria si divide in quattro fasi:

- a. l'incontro con l'"altro": durante la lettura silenziosa dell'opera, gli studenti 'entrano' nel mondo di finzione attraverso il patto narrativo che stringono con l'autore e 'si rapportano' con il suo pensiero e con i personaggi;
- b. l'incontro con se stessi: una volta conclusa la lettura silenziosa dell'opera, attraverso il processo di immedesimazione nell'autore e nei personaggi, gli studenti possono comprendere le scelte e condividerle o distanziarsene sul piano morale;
- c. la condivisione con gli 'altri': nel corso del dibattito sull'opera, gli studenti 'escono' dal mondo di finzione e 'rientrano' in quello reale e si confrontano con gli altri fruitori del testo, ovvero i compagni;
- d. la ristrutturazione di sé: dopo aver terminato il dibattito sull'opera, gli studenti integrano quanto appreso dal confronto con il testo e con i compagni alla propria identità, ridefinendola.

Le prime due fasi attengono alla sfera individuale: avvengono nella dimensione letteraria interna al testo, si applicano principalmente alla dimensione dei contenuti e riguardano l'interazione ideale tra l'opera e il singolo studente. Le ultime due fasi, invece, attengono alla sfera collettiva: si realizzano nello spazio della classe esterno al testo, coinvolgono la dimensione contenutistica e metodologica e si fondano sull'interazione reale tra tutti gli studenti.

Se l'utilizzo delle abilità relazionali è richiesto in modo costante, l'esercizio di alcune di esse è prioritario in certe fasi. Nella prima fase si privilegiano soprattutto le abilità relazionali di saper osservare e di saper comunicare emotivamente; nella seconda fase si promuovono specialmente quelle corrispondenti a saper relativizzare e a saper sospendere il giudizio; nella terza fase si richiedono in particolare quelle che consistono nel saper ascoltare attivamente e nel saper negoziare i significati; nella quarta e ultima fase si consiglia l'impiego di tutte le abilità relazionali.

Precisiamo che l'«altro» deve essere inteso *in primis* come diverso da sé. Inoltre, specifichiamo che la suddivisione della nostra proposta nelle quattro fasi ha l'obiettivo di rappresentare schematicamente la componente interculturale dello studio delle opere, ma è comunque frutto di una semplificazione. Sul piano operativo, posta la necessità di rispettare il passaggio da «dentro il testo» a «fuori dal testo», le fasi che costituiscono i due blocchi (incontro con l'«altro» e con se stessi da una parte, condivisione con gli «altri» e ristrutturazione di sé dall'altra) si possono svolgere in successione o contemporaneamente.

4.4.1 L'incontro con l'«altro»

Grazie alla lettura delle opere è possibile sensibilizzare gli studenti nei confronti delle lingue e delle culture «altre», rappresentate dall'autore e dai personaggi. Anche se il testo letterario è un'opera di finzione non significa che esso non abbia attinenza con la realtà, che non la rappresenti o che non la condizioni. Infatti, grazie al potere evocativo dell'immaginazione e alla tendenza a proiettare noi stessi nelle storie che leggiamo è possibile comprendere meglio il mondo in cui viviamo. Inoltre, la maggiore consapevolezza che ne deriva può riflettersi nel modo in cui pensiamo e agiamo la realtà. A sua volta, il mondo in cui siamo immersi è intriso di storie. Oltre ad usare gli artifici narrativi (come la variazione temporale attraverso l'analepsi e la prolessi) per comunicare le esperienze che viviamo e catturare l'attenzione di chi ci ascolta, ricorriamo costantemente alla narrazione per costruire la nostra identità e comprendere quella altrui. I mondi della realtà e della finzione sono quindi altamente permeabili.

Assieme al patto implicito stretto tra autore e lettore, l'apparente distanza della dimensione letteraria dalla quotidianità può facilitare l'esercizio delle abilità relazionali. A differenza di un'ipotetica situazione reale di incontro con l'«altro», che potrebbe provocare delle reazioni di chiusura, resistenza o indifferenza per la paura nei confronti della diversità o la condanna sul piano morale, la lettura dell'opera può consentire agli studenti di «partecipare» alla narrazione da un terzo luogo neutro e, soprattutto, «protetto». Al riguardo, Armellini identifica la letteratura come una «zona franca» (2008, 99), in cui sperimenta

tare la sospensione del criterio vero/falso e l'intensità delle emozioni di autore e personaggi uscendone comunque indenni. La 'distanza di sicurezza' ci permette, così, di avvicinarci all'opera e di sperimentare modi di pensare, emozioni e comportamenti con cui difficilmente verremo a contatto nella quotidianità senza esporci a pericoli reali.

Le abilità relazionali da allenare in questa prima fase sono soprattutto quelle che consistono nel saper osservare e nel saper comunicare emotivamente. Per poter comprendere l'alterità è necessario decentrarsi dalle proprie posizioni e collocarsi in una posizione di equidistanza tra se stessi e l'altro. In questa prospettiva, il testo letterario può consentire di muoversi tra più dimensioni, entrando e uscendo dai mondi della realtà e della finzione. Inoltre, durante la lettura gli studenti possono identificarsi con uno o più personaggi assumendo i loro punti di vista (empatia) e riconoscersi eventualmente diversi da quanto sperimentato (exotopia). Sull'esperienza estetica ed empatica offerta dalla letteratura, Todorov scrive:

conoscere nuovi personaggi è come incontrare volti nuovi, con la differenza che possiamo subito scoprirli dall'interno, osservando ogni azione dal punto di vista del suo autore. Meno questi personaggi sono simili a noi e più ci allargano l'orizzonte, arricchendo così il nostro universo. (2007; trad. it., 69)

L'interesse per l'empatia in ambito letterario deriva dai risultati degli esperimenti sul funzionamento del cervello svolti negli ultimi decenni. Con la scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti et al. 1996) e le successive ricerche condotte sulle interazioni tra empatia ed educazione letteraria (Coplan 2004; Keen 2006, 2007, 2013; Rizzolatti, Sinigaglia 2006; Gallese 2007, 2010; Rizzolatti, Voza 2008; Salgaro 2009; Rizzolatti, Gnoli 2016; Oateley 2016; Cometa 2017; Boella 2018) si dimostra il coinvolgimento cognitivo ed emotivo del lettore a beneficio del processo di conoscenza e di comprensione dell'altro. In ambito letterario, l'empatia corrisponde al «trasferimento di significato interindividuale» attivato dai neuroni specchio mediante il meccanismo della «simulazione incarnata» (Gallese 2007, 198, 201-2). Grazie all'abilità di saper comunicare emotivamente, nel corso della lettura gli studenti possono sperimentare la sensazione di 'uscire' da sé e di 'appropriarsi' di quanto leggono, osservando gli eventi dal punto di vista interno dei personaggi, comprendendo le esperienze da una prospettiva interna e avvicinandosi a visioni del mondo e a sentimenti altrui. La dimensione letteraria corrisponde, così, ad «uno spazio d'azione virtuale» (Salgaro 2009, 153) in cui gli studenti utilizzano risorse immaginative e spinte irrazionali per mettersi nei panni dell'altro e proiettarsi in contesti diversi, ruoli distanti e circostanze etiche e sociali estranee, che possono approvare o ritenere non aderenti al proprio modo di essere e di agire.

Il superamento dei confini spaziali e delle distanze temporali nella direzione passata e futura (ad esempio, con la letteratura di fantascienza) e l'adozione di nuove prospettive culturali consentono di 'vivere' molteplici identità, che allenano all'incontro con l'alterità in prospettiva interculturale. Tuttavia, affinché lo studio letterario possa concretizzarsi in un esercizio sociale e solidale efficace, Keen (2007) sottolinea la necessità di superare l'idea di una connessione diretta tra la lettura dell'opera, il potenziamento dell'empatia e l'adozione di un comportamento etico più consapevole a favore di una maggiore attenzione all'interazione tra i fruitori del testo. Nella nostra prospettiva, questa indicazione può essere intesa come l'importanza di essere coscienti della complessità dell'esercizio dell'empatia in ambito letterario e di considerare non solo la scelta delle opere ma anche le modalità di gestione del confronto su di esse.

4.4.2 L'incontro con se stessi

Gli studenti partecipano all'esperienza della lettura da un terzo luogo neutro, ma conservano pur sempre la propria identità (sistema di valori, percezioni della realtà e dei comportamenti, tradizioni culturali) che proiettano sull'opera. Dopo aver sperimentato i diversi punti di vista letterari, gli apprendenti possono rientrare in se stessi e riflettere sulla propria identità, diventandone più consapevoli e scoprendo nuovi aspetti di sé. Sulla duplice identità che è possibile assumere durante la lettura e sulle implicazioni etiche che questo comporta, Raimondi afferma: «leggendo, nella mia soggettività rappresento anche un altro soggetto, quasi 'due in uno', sperimento la mia stessa identità come movimento e tensione verso l'alterità e la differenza» e specifica che questa nuova consapevolezza implica «la responsabilità di una risposta tale da mettere in gioco anche colui che risponde [...], l'estetica dell'interprete deve convertirsi in un'etica» (2007, 18-19).

L'interazione tra i mondi di finzione e di realtà si lega alla stretta relazione tra lingua, letteratura e cultura (Freddi 1994; Bruner 1997; Gonçalves Matos 2012). Il testo letterario può quindi rappresentare uno strumento utile per acquisire e perfezionare le conoscenze nella lingua materna e straniera e nelle rispettive culture in una prospettiva interculturale. Se l'opera corrisponde ad uno spazio di mediazione tra l'individuo e la realtà, il modo in cui la si legge e la si interpreta non è mai neutro ma è sempre filtrato dalla soggettività del lettore (Santarone 2010).

Le abilità relazionali da esercitare in questa seconda fase sono soprattutto quelle corrispondenti a saper relativizzare, per comprendere l'influenza della formazione culturale sull'interpretazione dell'opera e diventare consapevoli della parzialità della propria lettura

del testo, e a saper sospendere il giudizio, per resistere alla tendenza di classificare immediatamente persone e avvenimenti e riuscire a sopportare le ambiguità iniziali. In questo modo gli studenti possono comprendere che i valori che trasferiscono sull'opera non sono 'naturali' ma 'culturali', perché non universalmente condivisi ma appartenenti al proprio background socioculturale. Inoltre, possono rendersi conto dell'esistenza di meccanismi come l'etnocentrismo, i pregiudizi e gli stereotipi che rispondono all'«urgenza classificatoria» (Sclavi 2003, 47) nei confronti di persone ed eventi sconosciuti, che se non gestiti in modo consapevole possono inficiare la lettura del testo. Per evitare la reazione opposta di assolutizzazione del relativismo, l'incontro con le diverse visioni del mondo presenti nell'opera deve stimolare l'interesse ad approfondire i sistemi culturali fino a quel momento sconosciuti per chiarire i significati, integrare le nuove conoscenze alla propria enciclopedia del mondo, scoprire l'esistenza di valori diversi e condivisi e identificare nella condizione umana il principale elemento di comunanza.

4.4.3 La condivisione con gli 'altri'

Una volta superata la distanza nei confronti dell'«altro» letterario, gli studenti passano ad elaborare delle riflessioni critiche e personali sull'opera e a confrontarsi con gli 'altri', ovvero i compagni di classe. Come sottolinea Santerini, «quello che emerge dal dibattito è che la capacità di accorgersi e di identificarsi non basta», pertanto «bisogna arrivare al senso della vita umana per poter sviluppare un vero pensiero morale, per poter scoprire gli altri, per dare alla loro vita, anche se diversa dalla nostra, un senso» (2013, 15).

Nel passaggio dall'interiorità del testo all'esteriorità della classe, la nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria si articola sul duplice livello dei contenuti e delle metodologie. A questo proposito, Santarone afferma:

la lettura di un'opera letteraria riguarda in primo luogo l'esistenza individuale e sociale di ognuno di noi, e solo in un secondo momento la materia in cui ci cimentiamo per affinare le diverse metodologie interpretative, i molteplici strumenti ermeneutici. (2010, 376)

A livello contenutistico, in linea con le sotto-fasi di storicizzazione e attualizzazione dell'approccio ermeneutico (cf. § 2.2.8), gli studenti collocano il testo nell'epoca storico-culturale di riferimento e nella loro quotidianità, riflettendo sui significati passati e sui possibili significati presenti, motivandoli e giustificandoli nell'opera. A livello metodologico, gli studenti condividono la riflessione sulle interpretazioni esercitando le abilità relazionali nella comunicazione indiretta

con l'autore e i personaggi e in quella diretta con la classe. Se l'unanimità deve essere garantita rispetto ai significati originari dell'opera, costanti nel tempo, non è invece assicurata nel dibattito sulle interpretazioni attuali.

Fondamentale, in questa terza fase, è soprattutto l'esercizio delle abilità relazionali di saper ascoltare attivamente, per superare la dicotomia ragione/torto e capire i motivi che stanno alla base delle interpretazioni altrui, e di saper negoziare i significati, per confrontarsi sui messaggi presenti dell'opera e decidere se accoglierli o respingerli in base ai valori di civiltà su cui si fonda l'identità personale. Il dibattito sul testo letterario, infatti, dà la possibilità di esplicitare le visioni etnocentriche, stereotipate e pregiudiziali che possono caratterizzare le opinioni degli studenti, con l'obiettivo di esplicitarle, problematizzarle e superarle. Riguardo ai conflitti che possono sorgere per le divergenze di opinioni, secondo Scavi è necessario cercare di

capire l'esperienza dell'altro, le premesse implicite diverse dalle nostre sulla base delle quali interpreta la situazione, il che implica accogliere come importanti aspetti che siamo abituati a considerare trascurabili o addirittura che prima non abbiamo mai preso in considerazione. (2005, 144)

4.4.4 La ristrutturazione di sé

Il confronto con l'opera e con la classe si riflette, infine, sulla percezione di sé e del contesto in cui si vive. Mentre apre a nuove rappresentazioni della realtà, lo studio della letteratura può stimolare gli studenti a considerare in modo più consapevole se stessi e la realtà in cui sono immersi. Al riguardo, Santerini afferma:

la narrazione [...] costituisce uno dei registri dominanti per costruire l'esperienza e portare l'identità personale e collettiva verso una piena competenza riflessiva. [...] le storie aprono ad altri mondi e aiutano a leggere il proprio. (2013, 11-18)

A livello contenutistico, in accordo con la sotto-fase di valorizzazione dell'approccio ermeneutico (cf. § 2.2.8), gli studenti esprimono dei giudizi sull'opera sul piano razionale ed emotivo. A livello metodologico, ogni studente presenta le proprie considerazioni critiche concludendo il confronto con i compagni. Come per l'attualizzazione, neanche in questo caso è garantita l'unanimità tra i pareri.

Imprescindibile, in questa quarta e ultima fase, è l'esercizio congiunto di tutte le abilità relazionali. Se la valorizzazione del testo letterario segue il commento e l'interpretazione, le abilità da impiegare

sono il risultato dello sviluppo della capacità di osservare, comunicare emotivamente, relativizzare, sospendere il giudizio, ascoltare attivamente e negoziare i significati. Per queste ragioni, il concetto di «polifonia dell'esperienza letteraria» (Raimondi 2007, 46) si può applicare a livello contenutistico e metodologico nei confronti sia dell'«altro» letterario sia degli «altri» reali.

La nostra proposta di approccio interculturale per l'educazione letteraria è finalizzata a conoscere per conoscersi, in un movimento circolare e contraddistinto da un costante dinamismo che non ritorna mai su se stesso ma si sviluppa in successive spirali. Pertanto, l'approccio basato sull'interazione tra l'educazione letteraria, l'educazione interculturale e la comunicazione interculturale può portare a risultati simili a quelli derivanti dalla relazione di scambio tra l'educazione letteraria e l'educazione linguistica (cf. § 3.3). In questo caso, il punto di arrivo corrisponde all'acquisizione di una visione più complessa di sé e della realtà, che può condurre gli studenti a ridefinire la propria identità. Mentre diminuisce la distanza nei confronti di chi appare straniero all'esterno, aumenta la percezione di essere *in primis* stranieri a se stessi, nella propria interiorità. Grazie all'immedesimazione nei personaggi, gli studenti si allontanano dai ruoli abituali e si ritrovano ad empatizzare con figure letterarie che nella vita reale condannerebbero, considererebbero nemiche o verso le quali assumerebbero una posizione di indifferenza. Per questi motivi, la letteratura può essere considerata come «l'unica disciplina-educazione che permette di fare entrare nella nostra cultura il pensiero della diversità e della pluralità fino a farcene sentire parte» (Gnisci 2007, 24).

In questo modo, è possibile superare le distanze geografiche, politiche, linguistiche e culturali presenti dentro e fuori dal testo e percepire gli aspetti che avvicinano tra loro gli esseri umani, come il bisogno di ricevere delle risposte su se stessi e sul mondo. Inoltre, la percezione di una maggiore vicinanza può guidare gli studenti a diventare coscienti della funzione letteraria di accomunare i lettori in quanto esseri umani a partire dai bisogni fondamentali condivisi (*Universalità*) come mangiare, vivere in una casa, giocare e, per l'appunto, raccontare storie. In questa prospettiva, la letteratura può offrire ottimi spunti per la riflessione interculturale, perché la narrazione unisce le diverse popolazioni dai tempi più remoti (Barthes 1966).

Per concludere, nella forma dell'equazione è possibile affermare che la realtà sta alla letteratura come la relatività della realtà sta alla polisemia dei significati del testo letterario. Se la realtà è sempre uno sguardo sulla realtà, anche il testo è sempre una lettura del testo. Non esiste un'unica verità, poiché entrambe le dimensioni, quotidiana e di finzione, condividono il terreno dell'ambiguità. La chiave di volta è rappresentata dall'esercizio delle abilità relazionali. Se il

punto di partenza è il dubbio nei confronti di quello che non conosciamo, il punto d'arrivo è la negoziazione dei significati, che apre a nuove interpretazioni. Così proposto, l'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale rappresenta un'opportunità di crescita formativa che supera i confini disciplinari e che qualifica gli studenti come cittadini del mondo che si confrontano tra loro e fanno esperienza della complessità dei punti di vista sulle opere e sulla realtà.

5 Un modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale

Sommario 5.1 La competenza comunicativa. – 5.2 La competenza comunicativa interculturale. – 5.3 La competenza comunicativa letteraria. – 5.4 La competenza comunicativa letteraria e interculturale.

Il presente capitolo illustra la nostra proposta di modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale costruito sui preesistenti modelli di competenza comunicativa, competenza comunicativa interculturale e competenza comunicativa letteraria.

L'obiettivo è quello di definire una modalità per sviluppare la capacità di leggere testi letterari basata sull'approccio ermeneutico per l'educazione letteraria e sulle abilità relazionali della comunicazione interculturale e finalizzata a guidare gli studenti a commentare e ad interpretare le opere attraverso l'esercizio delle abilità linguistiche, letterarie e interculturali.

Secondo Balboni (2011), un 'modello' corrisponde ad una struttura concettuale che:

- a. comprende la totalità delle manifestazioni in cui il fenomeno presentato si può realizzare, dunque è indipendente dalle coordinate spazio-temporali;
- b. può generare e guidare le azioni comunicative;
- c. ha una struttura semplice, economica e gerarchica, in cui ogni componente può essere ulteriormente approfondita e ampliata, trattandosi spesso di descrizioni relative a fenomeni complessi.

5.1 La competenza comunicativa

Il concetto di competenza comunicativa è coniato nel 1967 da Hymes, il quale elabora il proprio *model of interaction* a partire dalla nozione chomskyana di competenza. Dalla definizione di Hymes si origina l'approccio comunicativo per la didattica delle lingue, che porta allo sviluppo di una serie di interpretazioni e applicazioni glottodidattiche particolarmente feconde in Italia negli anni Settanta e Ottanta (Orletti 1973; Arcaini 1978; Zuanelli 1978, 1981; Freddi, Fargo Leonardi, Zuanelli Sonino 1979).

Ad oggi, il modello più recente per rappresentare questa evoluzione corrisponde al modello di competenza comunicativa di Balboni, elaborato negli anni Novanta e presentato nella sua forma definitiva nel 2014, riferito alle lingue materne, seconde, straniere, etniche e classiche.

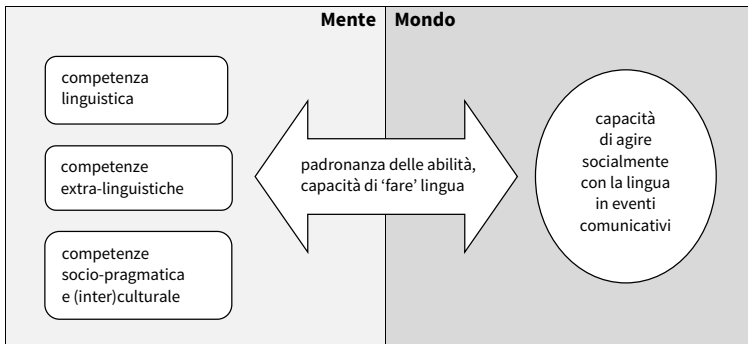


Figura 5 Modello di competenza comunicativa (Balboni 2014a)

La competenza comunicativa è definita come «una realtà mentale che si realizza nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali» dove si utilizzano le lingue «per compiere un'azione, per raggiungere uno scopo» (Balboni 2014a, 86).

Le competenze, ovvero i sistemi di regole e di conoscenze, si differenziano tra quelle presenti nella mente, generali e astratte, e quelle utilizzate nel mondo, che permettono di agire all'interno di precise circostanze spazio-temporali. Tra le due dimensioni si colloca un insieme di abilità linguistiche, ovvero le abilità primarie ricettive (leggere e ascoltare) e produttive (scrivere) e le abilità integrate interattive (dialogare) e manipolative (scrivere sotto dettatura, scrivere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre). La padronanza di queste abilità consente di trasformare le potenzialità delle competenze mentali in azioni comunicative socialmente efficaci, che prevedono la comprensione, la produzione, l'interazione e la manipolazione di testi orali e scritti.

Nella mente di ciascun essere umano si possono sviluppare tre tipi di competenze che qualificano il 'sapere la lingua', ovvero:

- a. la competenza linguistica, riguardante l'acquisizione e il perfezionamento della competenza fonologica, grafemica, morfosintattica, lessicale e testuale;
- b. le competenze extralinguistiche, basate sulla consapevolezza e sulla conoscenza dei linguaggi non verbali della comunicazione cinesica, prossemica, vestemica e oggettemica;
- c. le competenze socio-pragmatiche e (inter)culturali, concernenti lo sviluppo delle competenze contestuali associate alla lingua in uso e la capacità di esercitare le funzioni linguistiche all'interno dei diversi generi, atti comunicativi e registri linguistici.

Il passaggio dalla realtà mentale all'esecuzione nel mondo è consentito dalla padronanza delle abilità linguistiche, che definiscono il 'saper fare lingua'. La bidirezionalità della freccia in cui sono indicate tali abilità si deve allo scambio reciproco tra le competenze mentali e le azioni comunicative nel mondo che esse garantiscono. Infatti, se grazie alle abilità linguistiche le competenze mentali si trasformano in *performance* efficaci nel mondo, dalla stessa realtà giungono ulteriori testi e input linguistici, extralinguistici, socio-pragmatici e (inter)culturali che possono cambiare, integrare e migliorare le competenze mentali.

Quando le competenze mentali si realizzano all'interno di situazioni comunicative reali, che prevedono la comprensione, la produzione, l'interazione e la manipolazione di testi orali e scritti, esse si trasformano nel 'saper fare con la lingua'.

Lo sviluppo della competenza comunicativa, quindi, permette agli interlocutori di «scambiare messaggi efficaci» (Balboni 2012, 121) nel corso di eventi comunicativi in cui le competenze linguistiche sono impiegate correttamente a livello di efficienza pragmatica e di adeguatezza rispetto al contesto socioculturale di riferimento.

5.2 La competenza comunicativa interculturale

Il concetto di competenza comunicativa acquista un carattere interculturale quando si riferisce alla capacità di comunicare con interlocutori di culture diverse, diminuendo così l'insorgere di potenziali fraintendimenti dovuti alle differenze culturali, all'esistenza di stereotipi e di pregiudizi e alle visioni etnocentriche che si possono trasmettere attraverso la comunicazione linguistica.

Pertanto, questa nozione amplia il preesistente concetto di competenza comunicativa (Lázár 2003). Se la competenza comunicativa si

riferisce agli eventi che si svolgono all'interno di una comunità linguistica di cui si condividono le norme di interpretazione e negoziazione dei messaggi, la competenza comunicativa interculturale si estende ai contesti in cui sono presenti interlocutori di origini linguistiche e visioni del mondo diverse, di cui è necessario essere consapevoli per poter interagire in modo efficace (Bachman 1990; Savignon 2001).

A partire dalla nozione di competenza comunicativa e dal relativo modello, Balboni e Caon (2015) elaborano il modello di competenza comunicativa interculturale.

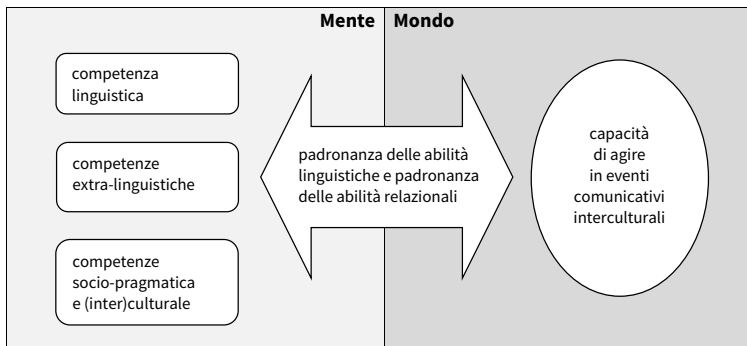


Figura 6 Modello di competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon 2015)

Il modello di competenza comunicativa interculturale ripropone le categorie del modello precedente integrando le abilità relazionali a quelle linguistiche. In ogni caso, si precisa che le azioni comunicative nel mondo corrispondono ad eventi di tipo interculturale (come una telefonata, una riunione di lavoro, una cena informale) fondati su precise regole sociali, che possono variare da cultura a cultura. Queste componenti del modello svolgono una funzione descrittiva, poiché possono guidare l'osservazione della realtà.

La specificità del modello di competenza comunicativa interculturale risiede nella padronanza delle abilità relazionali, considerate imprescindibili per riuscire a comunicare efficacemente con interlocutori di culture diverse. Queste abilità, infatti, comportano un cambiamento della propria *forma mentis* rispetto alle reazioni emotive e sociali che si possono provare di fronte a parole e attitudini inizialmente inspiegabili, spiacevoli od offensive perché non appartenenti alla propria cultura. Queste componenti del modello esercitano un ruolo processuale, poiché influenzano la gestione degli stati emotivi e lo scambio comunicativo tra gli interlocutori.

Per potersi aprire al confronto con persone di culture differenti e allenare le abilità relazionali è necessario:

- a. riconoscere l'esistenza di modelli culturali diversi, senza che ci sia una gerarchia di valori prestabilita;
- b. essere consapevoli della presenza di stereotipi e pregiudizi, funzionali all'economia mentale di ciascuno ma al contempo rappresentanti solamente generalizzazioni rigide, quando invece lo scambio tra culture differenti è innanzitutto un incontro tra persone uniche e irripetibili;
- c. aprirsi alla conoscenza di culture diverse per costruire una sorta di 'magazzino' da riempire costantemente di nuove informazioni ricavate da esperienze dirette (incontri con persone) e indirette (visioni di film, letture di libri, racconti di informatori ecc.);
- d. rispettare la diversità, che non causa l'insorgere di questioni morali ma riguarda semplicemente le differenti storie di ciascuna cultura;
- e. tollerare la diversità finché non tocca l'ambito personale dell'immoralità e non si è disposti ad autorizzarla;
- f. riconoscere che alcuni modelli culturali possono essere migliori dei propri e quindi essere disposti a riconsiderare quelli con cui si è nati e cresciuti (Balboni, Caon 2015).

5.3 La competenza comunicativa letteraria

A partire dagli anni Ottanta in Italia si verifica un'evoluzione nella didattica della letteratura, con lo spostamento del focus dalla storiografia letteraria alle caratteristiche formali del testo, soprattutto nell'insegnamento della letteratura straniera (Bonini 1984; Asor Rosa 1985; Coveri 1986, Jamet 1987; Balboni 1989). Nella metà degli anni Novanta la centralità del testo letterario si consolida nella scuola secondaria di secondo grado per l'insegnamento della letteratura sia straniera sia italiana. Tuttavia, nel triennio perdura la centralità della storiografia letteraria, soprattutto nella didattica dell'italiano e delle lingue classiche.

Sulla scia di queste riflessioni, Caon (2013) sviluppa il modello di competenza comunicativa letteraria.

5 • Un modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale

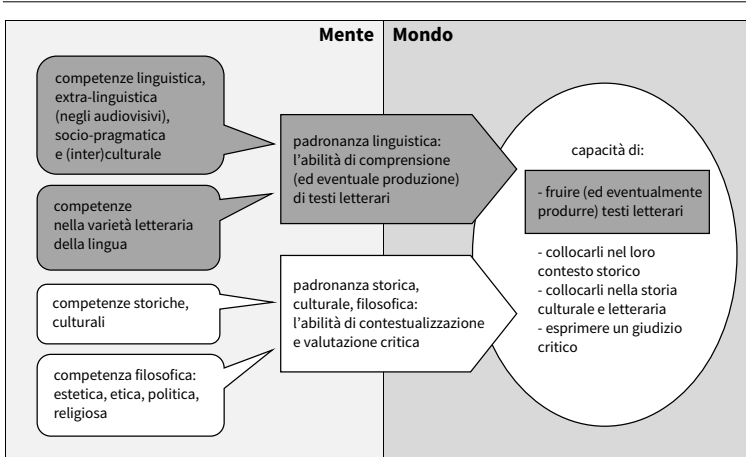


Figura 7 Modello di competenza comunicativa letteraria (Caon 2013)

Nelle caselle a sfondo scuro il modello di competenza comunicativa letteraria mantiene alcuni elementi del modello di competenza comunicativa relativi alle componenti linguistiche e comunicative dell'educazione letteraria.

Rispetto alle competenze mentali, quelle che attengono alla comunicazione linguistica si presentano riunite nella prima casella a sfondo scuro per motivi di economia formale e riguardano:

- la competenza linguistica: corrispondente all'abilità di comprendere la natura del testo letterario a partire dal riconoscimento delle sue peculiarità formali, ovvero gli 'scarti' fonologici, grafici, morfosintattici, lessicali e testuali;
- le competenze extralinguistiche: riferite alla conoscenza delle regole dei linguaggi non verbali della cinesica, prossemica, oggettistica e vestemica, usati nella letteratura teatrale (dramma e melodramma) e nel cinema attraverso i linguaggi visivi (scene e costumi), musicali (interrelati al testo nel melodramma, come colonna sonora nel teatro di parola e nei film) e corporei (recitazione e danza);
- le competenze socio-pragmatiche e (inter)culturali: legate alla consapevolezza della diversità di valori, stili di vita, linguaggi verbali e non verbali e, soprattutto, delle tradizioni letterarie (come gli *haiku* giapponesi, i musical americani e l'operetta europea).

Nella seconda casella a sfondo scuro sono indicate le competenze nella varietà letteraria della lingua, separate rispetto alle competenze sociolinguistiche generali sopraindicate poiché rappresentanti l'e-

lemento centrale della riflessione linguistica sulla letteratura. Questa varietà, infatti, può essere studiata considerando i diversi assi di strutturazione del linguaggio, ovvero quelli fonologici, morfosintattici, lessicali, testuali e semiotici (relativi all'interazione con i linguaggi visivi del teatro e del cinema, cinesici degli attori e musicali delle canzoni e del melodramma).

A differenza delle molteplici abilità linguistiche indicate nella padronanza del modello di competenza comunicativa, nella prima freccia a sfondo scuro del presente modello la padronanza è centrata principalmente sull'abilità di comprensione dei testi letterari, privilegiata in seguito alla summenzionata rivoluzione degli anni Ottanta, e secondariamente sull'abilità di produzione, meno riconosciuta per quanto a nostro parere parimenti necessaria per stimolare l'espressività degli studenti.

La padronanza di queste abilità consente di acquisire la capacità di comprendere e di produrre testi letterari in eventi comunicativi monodirezionali (dall'autore al lettore), finalizzati a trasmettere e condividere idee ed emozioni. Tuttavia, la comunicazione monodirezionale può essere influenzata da attori 'terzi' e dalle regole degli eventi comunicativi nei quali operano, come le scelte prese dal regista, dallo scenografo, dal costumista e dal direttore d'orchestra nel teatro di parola e operistico oppure i consigli informali di altri lettori (amici o blogger), le recensioni e le presentazioni formali degli autori per la narrativa e la poesia.

Le novità del modello di competenza comunicativa letteraria sono contenute nelle caselle a sfondo chiaro. Le competenze mentali specifiche della comunicazione letteraria si identificano con:

- a. le competenze storiche e culturali: indicate insieme per questioni di economia formale e relative alla conoscenza delle coordinate storico-culturali in cui il testo letterario si produce, che ne influenzano inevitabilmente il significato e la ricezione;
- b. la competenza filosofica: rappresentante la macro competenza di tutti gli aspetti che è imprescindibile considerare per elaborare un giudizio critico sul testo letterario, ovvero:
 - la dimensione estetica, corrispondente alla valutazione argomentata dell'opera;
 - la dimensione etica, che può predominare sulle considerazioni estetiche e culturali, come nel caso di *Lolita* di Nabokov, capolavoro letterario universalmente riconosciuto ma potenzialmente questionabile sul piano morale;
 - le dimensioni politica e religiosa, collegate alla necessità di insegnare agli studenti a collocare il testo letterario nella cornice politica e religiosa originaria prima di valutarlo sulla base delle credenze personali.

Queste competenze convergono nella seconda freccia a sfondo chiaro, attinente alla padronanza storica, culturale e filosofica.

Il possesso di queste abilità consente di utilizzare le competenze mentali per realizzare le azioni comunicative nel mondo, con lo sviluppo della capacità di contestualizzare l'opera a livello storico, culturale e letterario e di valutarla criticamente, a partire dalla conoscenza delle coordinate in cui si produce e dalla consapevolezza delle personali convinzioni filosofiche, opinioni estetiche e reazioni emotive.

5.4 La competenza comunicativa letteraria e interculturale

La competenza comunicativa letteraria e interculturale consente di scambiare messaggi efficaci all'interno di eventi comunicativi in cui gli interlocutori comunicano per comprendere e produrre testi letterari a partire dal riconoscimento degli 'scarti' che li caratterizzano, individuare i significati passati legati al contesto storico-culturale e alla personalità dell'autore e confrontarsi sui significati presenti e sui giudizi critici delle opere.

Il carattere interculturale di questa competenza si deve al riconoscimento del fatto che la comunicazione avviene innanzitutto tra persone e solo successivamente tra culture, rielaborate comunque in modo soggettivo. Nel caso della letteratura, l'incontro si svolge inizialmente tra l'autore e il singolo lettore e successivamente tra tutti i fruitori della stessa opera. Di conseguenza, il rischio di incomprensioni causate dall'esistenza di visioni etnocentriche, stereotipi e pregiudizi persiste anche quando la riflessione sui testi coinvolge interlocutori della stessa madrelingua e nazionalità (Canto 2003; López, Jerez 2016). Al di là delle differenze linguistiche e culturali che possono contraddistinguere gli studenti, infatti, la diversità dei punti di vista all'interno della stessa classe può dipendere da fattori familiari, sociali, religiosi, di genere e di capacità, che riguardano trasversalmente la totalità degli apprendenti.

Su queste basi, elaboriamo la nostra proposta di modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale.

5 • Un modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale

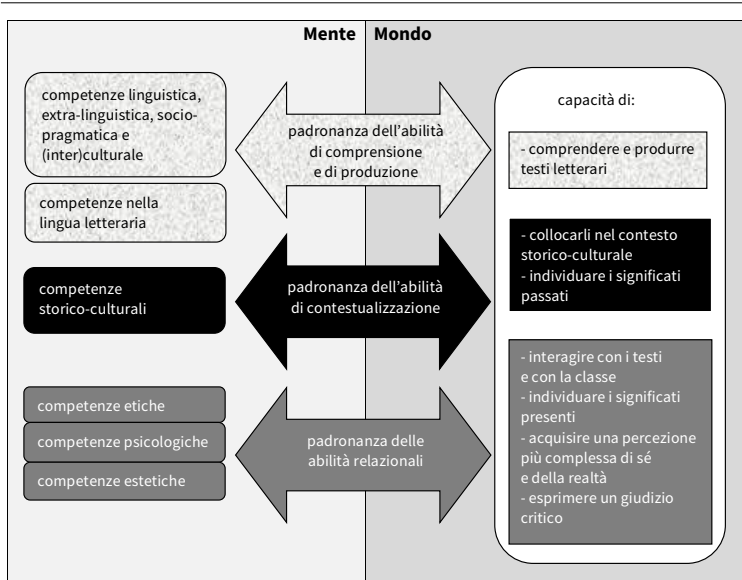


Figura 8 Modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale

La maggiore complessità che caratterizza il nostro modello si deve alla ripresa degli aspetti principali dei modelli sopraccitati, con leggere modifiche, e all'aggiunta di elementi originali (caselle a sfondo scuro). Questi ultimi riguardano l'impianto generale del modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale che:

- si basa sull'approccio più recente per l'educazione letteraria, ovvero quello ermeneutico (cf. § 2.2.8);
- realizza la totalità delle finalità dell'educazione letteraria (cf. § 2.3);
- promuove l'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (cf. § 4.2).

Nelle caselle a sfondo chiaro sono indicate le competenze mentali associate alle componenti linguistiche e comunicative dell'educazione letteraria. Oltre alle competenze verbali, non verbali, socio-pragmatiche e (inter)culturali, si mettono in risalto le competenze nella lingua letteraria che distinguono i testi letterari da quelli non letterari. Grazie alla padronanza dell'abilità di comprendere le opere ed eventualmente di produrle, queste competenze mentali si concretizzano nella capacità di analizzare i testi sul piano semantico e formale e di realizzare delle attività di produzione scritta creativa (come la scrittura di racconti brevi, le composizioni poetiche e gli adattamenti cinematografici delle opere).

Queste competenze, abilità e azioni comunicative e letterarie si collegano alla fase del commento dell'approccio ermeneutico, relativa alla comprensione dell'opera a livello sia contenutistico, con il chiarimento degli impliciti extratestuali, sia formale, con l'analisi degli 'scarti' che la definiscono in quanto tale. Riguardo alla capacità di produrre testi letterari, le stesse competenze, abilità e azioni sono funzionali:

- a. alla riflessione linguistica metaletteraria: per comprendere gli elementi semantici e realizzare l'analisi metrico-stilistica dell'opera è necessario esplicitarne i contenuti e le deviazioni utilizzando la lingua letteraria;
- b. alla produzione di testi letterari: proposta possibilmente come attività di scrittura creativa.

Rispetto alle finalità dell'educazione letteraria, l'acquisizione della capacità di comprendere e di produrre testi letterari consente di realizzare le mete relative al riconoscimento delle caratteristiche formali e al potenziamento delle competenze linguistiche, specialmente nella lingua letteraria. Per queste ragioni, per indicare la padronanza delle abilità linguistiche e letterarie di comprensione e di produzione inseriamo nuovamente la freccia bidirezionale dei modelli di competenza comunicativa e di competenza comunicativa interculturale. Riteniamo, infatti, che la comunicazione letteraria si basi sull'interazione tra il testo e gli studenti prevista dal commento dell'opera e dalle attività di produzione letteraria a partire dalle preconoscenze degli apprendenti e dalla correzione in plenaria delle attività di comprensione, analisi testuale e produzione scritta. Il possesso di queste abilità consente sia di trasformare le competenze mentali in *performance* efficaci nel mondo sia di stimolare lo scambio comunicativo tra gli studenti, da cui possono provenire nuovi input linguistici, extralinguistici, socio-pragmatici, (inter)culturali e attinenti alla lingua letteraria che consentono di modificare, arricchire e perfezionare le competenze mentali.

Questo scambio è particolarmente evidente nello studio della letteratura italiana di epoche passate e della letteratura straniera, considerato il legame esistente tra le dimensioni linguistica e culturale e la presenza di riferimenti extratestuali di tipo storico-culturale di cui è necessario essere a conoscenza per comprendere l'opera e realizzare le attività di produzione scritta.

Nelle caselle a sfondo nero sono riportate le competenze mentali attinenti alle componenti letterarie dell'educazione letteraria. Le definiamo di tipo storico-culturale perché riguardano la conoscenza del contesto di produzione delle opere e della biografia dell'autore. Grazie alla padronanza dell'abilità di contestualizzazione queste competenze mentali si trasformano nella capacità di collocare il testo letterario nell'epoca storica e culturale di riferimento, per verifi-

carne l'aderenza o l'innovazione rispetto alle tendenze letterarie coeve, e di individuarne le interpretazioni passate.

Queste competenze, abilità e azioni comunicative letterarie rimandano alla sotto-fase di storicizzazione dell'approccio ermeneutico, connessa con lo studio della dimensione storica e del clima culturale dell'opera e con il confronto interpretativo tra il singolo studente e il testo letterario e tra tutti gli studenti rispetto ai significati originari nella prospettiva dell'autore.

Riguardo alle finalità dell'educazione letteraria, lo sviluppo della capacità di contestualizzare l'opera e di individuarne i significati passati consente il raggiungimento della meta relativa all'arricchimento storico-culturale, attinente alla conoscenza dell'epoca storica, dell'ambiente culturale e della biografia dell'autore per l'interpretazione dei messaggi originari. Questo traguardo è a sua volta fondamentale per realizzare le ulteriori azioni comunicative del modello a partire dal rapporto di continuità tra le interpretazioni passate e presenti.

Già a questo stadio della nostra riflessione è evidente l'importanza della padronanza delle abilità relazionali, in particolar modo quella di saper comunicare emotivamente, per poter immedesimarsi nell'autore e ricostruire la percezione della realtà dal suo punto di vista, collocarsi nel contesto storico-culturale di riferimento e individuare i significati passati dell'opera nel rispetto della sua profondità storica. A questo proposito, Armellini si riferisce alla necessità di allenare il «pensiero convergente» (2008, 36) degli studenti, i quali devono interpretare il testo letterario nella prospettiva dell'epoca a partire dalle conoscenze sulle circostanze storico-culturali.

A sua volta, lo scambio comunicativo tra gli studenti permette di allenare le abilità linguistiche integrate interattive, attraverso il dialogo sui significati originari dell'opera, e manipolative, come la scrittura di appunti sull'interpretazione del testo letterario nella prospettiva passata o il riassunto dei punti di vista dei compagni durante lo svolgimento di attività a coppie e a gruppi.

Tanto la consapevolezza interculturale come la padronanza delle abilità linguistiche integrate sono fondamentali soprattutto per lo studio delle opere italiane di epoche passate e di quelle straniere, potenzialmente fondate su usi linguistici, sistemi valoriali e tradizioni storico-culturali differenti. Tuttavia, esse sono necessarie anche per la lettura e l'interpretazione dei testi letterari italiani più recenti, che richiedono comunque lo sforzo di mettersi nei panni dell'autore per provare a considerare l'opera dal suo punto di vista e l'utilizzo delle abilità linguistiche integrate per la condivisione delle riflessioni sul testo nella lingua letteraria.

Per gli stessi motivi indichiamo la padronanza dell'abilità letteraria e storico-culturale di contestualizzazione all'interno di una frequenza bidirezionale. Oltre a garantire la trasformazione delle competen-

ze mentali in *performance* efficaci nel mondo, essa si manifesta anche nel confronto interpretativo tra gli studenti sui significati passati dell'opera a partire dalla relazione con l'epoca di riferimento, rendendo possibile la ricezione di nuovi input letterari, storici e culturali che possono cambiare, integrare e migliorare le competenze mentali.

Nelle caselle a sfondo scuro si inseriscono le competenze mentali relative alle componenti interculturali dell'educazione letteraria. Le definiamo di tipo etico, psicologico ed estetico perché corrispondono al confronto tra il singolo studente, l'autore, i personaggi e i compagni, all'opportunità di migliorare la conoscenza di se stessi e del mondo e allo sviluppo del senso critico per valutare l'opera sul piano razionale ed emotivo. Grazie alla padronanza delle abilità relazionali della comunicazione interculturale applicate all'educazione linguistica e all'educazione letteraria, queste competenze si traducono, nel mondo, nella capacità di interagire con i testi e con la classe, interpretarli nella prospettiva presente, acquisire una percezione più complessa di sé e della realtà e formulare un giudizio critico.

Nella tabella seguente è possibile osservare la connessione tra le azioni comunicative di tipo letterario e interculturale e le abilità relazionali. Precisiamo che questa rappresentazione schematica intende facilitare la comprensione delle interazioni tra la dimensione letteraria e quella interculturale, ma rappresenta pur sempre una semplificazione. Nella prassi operativa dell'insegnamento e dell'acquisizione della letteratura, infatti, tutte le abilità relazionali possono essere impiegate contemporaneamente per realizzare le azioni comunicative, letterarie e interculturali.

5 • Un modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale

Tabella 2 Azioni comunicative letterarie e interculturali e abilità relazionali

Azioni comunicative	Abilità relazionali	Descrizioni
Interagire con i testi e con la classe	Saper osservare	Nel rapportarsi con l'opera ogni studente mette in campo le proprie esperienze di lettura pregresse, concezioni estetiche e credenze valoriali, che influenzano la lettura e la successiva interpretazione. Inoltre, durante lo studio del testo possono emergere delle visioni stereotipate, pregiudiziali o etnocentriche, per lo più inconsapevoli, che rischiano di compromettere la comunicazione tra l'autore e gli studenti. Per combattere l'insorgere di questa problematica è necessario essere consapevoli della posizione storica, sociale e culturale da cui si legge. In questo modo, si facilitano sia il decentramento, con l'interpretazione dell'opera da un terzo luogo neutro e differente dal punto di vista personale e da quello dell'autore, sia lo straniamento, con il distanziamento emotivo da quanto letto e il controllo cosciente dei propri pensieri razionali e impulsi irrazionali.
	Saper relativizzare	La consapevolezza della parzialità della lettura e dell'interpretazione dell'opera, a causa della 'lente' personale attraverso cui ogni studente si rapporta al testo, è il punto di partenza per ricercare un dialogo finalizzato alla comprensione delle ragioni che stanno alla base sia delle interpretazioni condivise, sia dei significati diversi attribuiti alla stessa opera. Così facendo è possibile stabilire un confronto rispettoso con gli altri studenti, mettere in discussione le proprie modalità interpretative ed eventualmente cambiarle, contro qualsiasi forma di immobilismo cognitivo ed emotivo.
Individuare i significati presenti	Saper sospendere il giudizio	Nel corso del dibattito sui significati del testo letterario nella prospettiva attuale, gli studenti si allenano a convivere con l'esistenza di molteplici interpretazioni possibili, purché esaurientemente giustificate nell'opera, e a sostenere un confronto interpretativo prolungato.
	Saper ascoltare attivamente	Questa abilità comporta la volontà di fare capire le proprie ragioni interpretative e di comprendere quelle dei compagni, esplicitando i possibili impliciti culturali con l'utilizzo di strategie comunicative quali il riassunto, la riformulazione e la parafrasi.

5 • Un modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale

Azioni comunicative	Abilità relazionali	Descrizioni
Acquisire una percezione più complessa di sé e della realtà	Saper comunicare emotivamente	Per sviluppare la competenza comunicativa letteraria e interculturale è necessario utilizzare anche delle risorse emotive, oltre che cognitive, rivolte sia a se stessi, per essere consapevoli di quello che si prova e delle cause che lo determinano, sia agli altri (autore, personaggi, compagni di classe), per comprendere le ragioni personali e culturali soggiacenti alle emozioni altrui. Questa abilità può essere esercitata con l'empatia, mediante l'immedesimazione di ciascuno studente nella biografia dell'autore, nello stato d'animo dei personaggi e nei racconti esperienziali dei compagni, a partire dal recupero di emozioni simili appartenenti alla propria vicenda personale. In questo modo, si facilita una connessione più ravvicinata sul piano del sentire con i diversi partecipanti alla comunicazione letteraria, dentro e fuori dal testo, consentendo di riconoscere negli altri le emozioni legate al proprio vissuto, di calarsi nell'epoca storica e nel clima culturale dell'opera e di acquisire una maggiore consapevolezza di se stessi e della realtà in cui si vive. Inoltre, la comprensione emotiva si può allenare anche con l'exotopia, attraverso la presa di coscienza della diversità tra lo studente e gli altri durante la lettura e l'interpretazione di testi letterari legati a circostanze storiche e a tradizioni culturali diverse. Questa distanza contribuisce comunque allo sviluppo di una percezione più complessa di sé e del mondo, poiché è possibile definirsi anche a partire da quello che non si è.
Esprimere un giudizio critico	Saper negoziare i significati	L'abilità di esporre la propria interpretazione dell'opera sul piano razionale ed emotivo e di confrontarla con quella dei compagni, dimostrandosi accoglienti e disponibili nei riguardi delle opinioni altrui, è necessaria per realizzare tutte le azioni summenzionate, ma risulta particolarmente utile per l'acquisizione di quest'ultima capacità. L'elaborazione di un giudizio critico e argomentato con continui rimandi al testo, infatti, segue il confronto con l'opera e con gli altri studenti e può essere il risultato dell'accoglienza piena, dell'integrazione parziale o del rifiuto totale delle proposte di significazione provenienti dall'esterno. Analogamente a quanto riportato per la competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon 2015), riteniamo che la negoziazione dei significati possa rappresentare il punto d'arrivo anche della competenza comunicativa letteraria e interculturale e che quindi pure per la dimensione letteraria possano valere le parole di Wenger, secondo cui «un significato è sempre il prodotto della sua negoziazione [...], non esiste né in noi, né nel mondo ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo» (2006, 54). L'obiettivo dell'ermeneutica letteraria, infatti, è co-costruire un discorso comune in cui si chiariscano gli impliciti linguistici e culturali delle differenti interpretazioni che rischiano di compromettere la comunicazione.

Queste competenze, abilità e azioni comunicative letterarie e interculturali si collegano alle sotto-fasi di attualizzazione e di valorizzazione dell'approccio ermeneutico, riguardanti l'indagine sui significati che l'opera può assumere nella prospettiva presente degli studenti e l'elaborazione di un giudizio personale, ragionato e provvisto di rimandi specifici al testo.

Rispetto alle finalità dell'educazione letteraria, l'acquisizione della capacità di realizzare le azioni comunicative letterarie e interculturali permette di raggiungere le mete riguardanti:

- a. la maturazione etica degli studenti: grazie all'immedesimazione nei personaggi, rappresentanti di sistemi valoriali potenzialmente diversi, e al confronto sui temi morali con i compagni di classe;
- b. la conoscenza di se stessi e del mondo: attraverso l'evasione dalla realtà e la contemporanea riflessione su di essa da prospettive diverse che incentiva la crescita psicologica e relazionale;
- c. lo sviluppo del senso critico: con l'elaborazione di una valutazione razionale, emotiva e ricca di riferimenti al testo che favorisce la crescita cognitiva, estetica ed emotiva.

Anche in questo caso, l'interazione con l'opera e con gli studenti consente di rafforzare le abilità linguistiche integrate interattive, mediante la discussione sui significati attuali del testo letterario, e manipolative con, ad esempio, la scrittura di appunti sulle diverse interpretazioni nella prospettiva presente o il riassunto delle opinioni dei compagni in attività a coppie e a gruppi.

Per questi motivi la consapevolezza interculturale e la padronanza delle abilità linguistiche integrate risulta essenziale innanzitutto con le opere italiane di epoche passate e con quelle straniere, espressione di tradizioni linguistiche e di retroterra storico-culturali differenti. A questo proposito, diversi studiosi (Kramsch 2001; Amer 2003; Gómez 2012) sostengono che grazie alla letteratura straniera gli studenti possono aprirsi all'esperienza interculturale, legata sia ai contenuti delle opere sia all'interazione con i compagni, e progredire nel percorso di acquisizione linguistica. Ad ogni modo, questa riflessione può applicarsi anche ai testi letterari italiani più recenti. Nell'approccio ermeneutico, infatti, l'attribuzione dei significati nella prospettiva presente può generare interpretazioni potenzialmente sempre nuove e diverse, che devono essere puntualmente giustificate nell'opera. In ciascuno dei casi indicati, le abilità relazionali si possono allenare con attività sia individuali, stimolando la riflessione dello studente sui personaggi o richiedendo una valutazione personale e motivata dell'opera, sia a coppie, a gruppi e *in plenum*, incentivando la discussione tra due o più studenti sui significati attuali del testo letterario.

Per i motivi già esplicitati, collochiamo la padronanza delle abilità relazionali all'interno di una freccia bidirezionale poiché riteniamo che la comunicazione letteraria e interculturale si fondi sul rapporto reciproco tra il testo e il singolo studente e tra tutti gli studenti, durante la discussione sull'interpretazione dell'opera nella prospettiva attuale. La padronanza delle abilità relazionali permette di impiegare le competenze mentali per la realizzazione di *performance* efficaci nel mondo e di incentivare la discussione interpretativa tra gli studenti sui significati presenti dell'opera, da cui possono giungere nuovi input letterari e interculturali che consentono di variare, accrescere e potenziare le competenze mentali.

Pertanto, sulla base del nostro modello è possibile sostenere che nella mente di ogni essere umano si possono sviluppare diversi tipi di competenze mentali, corrispondenti al 'sapere la letteratura'. Il passaggio dalla realtà mentale all'esecuzione nel mondo è garantito dalla padronanza delle abilità linguistiche, storico-culturali e relazionali, equivalenti al 'saper fare letteratura'. La realizzazione delle opere in eventi comunicativi nel mondo coincide con la capacità di compiere una serie di azioni, corrispondenti al 'saper fare con la letteratura'.

Per concludere, riteniamo che la nostra proposta si possa considerare un modello (Balboni 2011) poiché può:

- a. riferirsi ai diversi contesti di insegnamento e di acquisizione della letteratura;
- b. applicarsi ai testi di letteratura italiana e straniera, passati e presenti.

Rispetto all'insegnamento della letteratura italiana, il modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale può riferirsi alle classi di studenti di:

- a. letteratura italiana LS: nelle lezioni di letteratura italiana nelle scuole statali, paritarie, bilingui e internazionali all'estero, nei corsi di lingua italiana nei centri di educazione permanente rivolti a studenti adolescenti e adulti di livello intermedio e avanzato in cui si possono utilizzare anche i testi letterari, nei corsi di letteratura italiana delle facoltà umanistiche nelle università straniere;
- b. letteratura italiana L1 e L2: nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado italiane in cui sono presenti studenti di nazionalità italofone e non italofone;
- c. letteratura italiana L1: nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado italiane e nei corsi di letteratura italiana delle facoltà umanistiche nelle università italiane in cui sono presenti solo studenti di nazionalità italoфона - per quanto questi scenari siano ormai poco verosimili, soprattutto nella realtà scolastica odierna, ma anche in quella universitaria per via dei sempre più numerosi progetti di scambio internazionale.

Riguardo all'insegnamento e all'acquisizione della letteratura straniera, il modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale si può applicare alle classi di studenti di letteratura straniera nella scuola secondaria di secondo grado, nelle università italiane e nei corsi di lingue straniere nei centri di educazione permanente rivolti a studenti adolescenti e adulti di livello intermedio e avanzato in cui si possono utilizzare anche i testi letterari.

In ognuna di queste situazioni è fondamentale esercitare la competenza comunicativa letteraria e interculturale poiché la discussione sui significati del testo letterario può coinvolgere non solo studenti di nazionalità diverse ma anche apprendenti che condividono la stessa lingua e cultura. Da un lato, il riconoscimento dell'influenza tra le dimensioni linguistica, letteraria e interculturale necessario per comprendere gli impliciti culturali disseminati nelle opere rende la nostra proposta di modello applicabile allo studio dei testi letterari stranieri, passati e presenti, e italiani di epoche passate, immersi in circostanze linguistiche, storiche e culturali diverse da quelle nazionali odierne. Dall'altro, il nostro modello si può utilizzare anche per lo studio delle opere di letteratura italiana più recenti. Anche se esprimono situazioni storico-culturali attuali, esse richiedono comunque l'esercizio consapevole delle abilità relazionali per esplicitare gli impliciti culturali presenti nelle forme linguistiche e per confrontare le interpretazioni diverse degli studenti nonostante la condivisione delle stesse circostanze *hic et nunc*. Coerentemente con l'ermeneutica letteraria, il fine ultimo del nostro modello non è quello di giungere ad una sola interpretazione condivisa dell'opera nella prospettiva presente, ma di costruire un discorso comune a partire dalla negoziazione dei diversi 'significati per noi' (cf. § 2.2.8). Al riguardo, Armellini ritiene che la visione ermeneutica dell'educazione letteraria debba contemplare una «radicale alterità di orizzonti d'attesa», tale per cui «la domanda cruciale 'che cosa significa per noi?' si trova di fronte all'ostacolo che non esiste un 'noi' precostituito, caratterizzato da pregiudizi, pre-supposti e orizzonti comuni» (2008, 34-5).

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.

Appendice

La normativa sull'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria di secondo grado

Per comprendere le relazioni tra l'evoluzione degli approcci e dei metodi dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura e le dimensioni linguistica e interculturale dell'insegnamento della letteratura, consideriamo la normativa sull'insegnamento della letteratura italiana e straniera nella scuola secondaria di secondo grado in Italia.

In particolare, ci riferiamo alle indicazioni ministeriali dagli anni Ottanta ad oggi, tra cui i *Piani Brocca* del 1991-92, le riforme dell'esame di Stato del 1999 e del 2017 e la riforma del secondo ciclo d'istruzione del 2010. Quest'ultima, tuttora vigente, si suddivide nelle *Linee guida* per gli istituti professionali e tecnici e nelle *Indicazioni nazionali* per i licei.

La normativa passata. Anni Ottanta e Novanta

In Italia lo strutturalismo si diffonde nella prassi didattica dagli anni Ottanta, integrandosi - più che sostituendosi - al metodo storicistico. Sul piano normativo, soprattutto nell'insegnamento della letteratura straniera e della letteratura italiana nel biennio, negli anni Ottanta e Novanta si ridimensiona il peso della storiografia letteraria, si afferma l'importanza dell'analisi testuale e si introducono i percorsi per generi e temi in alternativa ai percorsi tradizionali per movimenti storico-culturali, autori e opere.

Rispetto alla letteratura straniera, la prima innovazione avviene nel 1981, quando per la prova scritta di lingua straniera dell'esame

di Stato agli studenti dei licei linguistici si conferisce la possibilità di scegliere tra la tradizionale composizione di tipo storico-culturale o letteraria e l'analisi testuale di un'opera. In questo modo si attesta lo spostamento dall'esclusiva storiografia letteraria alle specificità linguistiche e formali del testo letterario (Balboni 1998). Fino a quel momento, infatti, l'insegnamento della letteratura straniera equivaleva alla storia della letteratura, probabilmente perché il modello didattico rimandava alla letteratura italiana (Stagi Scarpa 2005). Le ragioni di questo cambiamento si devono al contatto con le proposte strutturaliste e semiotiche di origine francese e inglese da parte dei docenti italiani di lingue straniere che dal 1978 svolgono dei periodi di *stage* all'estero grazie al *Progetto speciale lingue straniere*, in seguito ai quali si occupano di formare i colleghi rimasti in Italia (Balboni 2004b).

Parallelamente, le ricerche dei principali studiosi italiani di glottodidattica (Asor Rosa 1985; Colombo, Sommadossi 1985; Coveri 1986; Armellini 1987; Balboni 1989; Lavinio 1990) favoriscono la pubblicazione dei *Piani di studio di lingua straniera per la scuola superiore* per i licei nel 1986, in cui si prevede lo sviluppo della competenza comunicativa nella lingua straniera nel biennio e lo studio delle relative opere di letteratura nel triennio. In particolare, il terzo anno è dedicato al potenziamento della competenza testuale (primo quadrimestre) e dell'analisi testuale (secondo quadrimestre): «l'analisi testuale si focalizzerà specificamente su testi letterari, inquadrati nel loro momento storico, culturale e sociale in costante confronto con la realtà italiana dello stesso periodo» (*Piani di studio* cit. in Balboni 2004b, 12). Nel quarto e nel quinto anno, invece, la letteratura straniera è proposta in prospettiva diacronica, con la contestualizzazione storica, sociale e culturale delle opere, per quanto si consiglia di introdurre anche percorsi paralleli per movimenti letterari, autori, temi e generi. In ogni caso, l'attenzione per la letterarietà delle opere è ribadita anche nel programma degli ultimi due anni:

Sarà essenziale sensibilizzare gli studenti alla peculiarità del testo letterario, facendoli riflettere sul fatto che l'aspetto denotativo della comunicazione non letteraria si affianca e/o si contrappone all'aspetto connotativo e che - in rapporto alla comunicazione non letteraria - il testo letterario presenta maggiore scarto dalla norma sia sul piano grammaticale che sul piano lessicale. L'approccio al testo poetico, oltre a far cogliere la dimensione emozionale di tale genere, consentirà di analizzare la struttura dal punto di vista ritmico e di consolidarlo nella sua essenza fonica. Inoltre si promuoverà nello studente la consapevolezza della peculiarità del linguaggio proprio della critica letteraria. (cit. in Balboni 2004b, 12)

Queste indicazioni si ripropongono nei *Piani Brocca* del 1991-92, estendendosi anche alla letteratura italiana. Per quanto attiene all'in-

segnamento della letteratura straniera, nel triennio si indica di seguire soprattutto dei percorsi per generi, da sviluppare mediante collegamenti interdisciplinari o in prospettiva comparata con le opere italiane, discostandosi così dalla tradizionale storia della letteratura.

Nell'insegnamento della letteratura italiana si afferma l'esigenza di ridurre la distanza tra le opere e gli studenti, ribadendo in più punti la necessità di una «diretta lettura e analisi dei testi letterari» (Piani Brocca 1991, 135), e di rivolgere maggiore attenzione alle caratteristiche linguistiche e stilistiche delle opere. La letteratura italiana continua ad essere proposta sull'asse cronologico, ma si avanza una «soluzione di compromesso» (Rigo 2014, 16) con l'indicazione di introdurre percorsi per movimenti letterari, autori, generi e temi. Queste proposte sono finalizzate ad incentivare gli scambi tra la letteratura italiana e quella straniera in una prospettiva europea, a creare delle connessioni tra epoche letterarie diverse e a favorire lo sviluppo di collegamenti interdisciplinari.

Nel biennio si promuovono la lettura diretta dei testi, lo studio delle specificità linguistiche e formali delle opere, l'approfondimento delle relazioni con il contesto storico-culturale di riferimento e la formulazione di giudizi critici e personali da parte degli studenti. Le finalità dell'educazione letteraria sono

la maturazione, attraverso l'accostamento a testi di vario genere e significato e l'esperienza di analisi dirette condotte su di essi, di un interesse più specifico per le opere letterarie, che porti alla 'scoperta' della letteratura come rappresentazione di sentimenti e situazioni universali in cui ciascuno possa riconoscersi e luogo in cui anche i gruppi sociali inscrivano e riconoscano le loro esperienze, aspirazioni e concezioni. (Piani Brocca 1991, 101)

Nel triennio si continua a favorire l'attenzione per la lettura diretta delle opere, l'analisi testuale e le valutazioni personali e argomentate degli studenti, ma aumentano i riferimenti alla dimensione storico-culturale della letteratura con la richiesta di contestualizzare le opere, considerarle in una prospettiva diacronica e rilevarne le specificità storiche, all'interno di un programma aderente al canone letterario tradizionale e sviluppato sull'asse cronologico.¹ Al Novecento, comunque, è scritto «di riservare pari attenzione», in quanto

1 Per l'insegnamento della letteratura italiana nel triennio si considera obbligatorio lo studio di Dante (almeno venti canti della *Divina Commedia*), Petrarca, Boccaccio, Machiavelli, Guicciardini, Ariosto, Tasso, Galilei, Goldoni, Alfieri, Parini, Foscolo, Manzoni, Leopardi, Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo. Sul Novecento è data invece una grande libertà di scelta al docente. Infine, si richiede di leggere almeno tre opere in forma integrale all'anno.

devono essere prese in considerazione [...] le espressioni salienti ed altre che con esse meglio documentano le profonde e varie tendenze innovative, in particolare la ricerca di nuovi linguaggi poetici e di nuove tipologie narrative e teatrali. (*Piani Brocca* 1992, 124)

Le finalità dell'educazione letteraria riguardano «la conoscenza della specificità e complessità del fenomeno letterario come espressione della civiltà» e «la conoscenza diretta dei testi sicuramente rappresentativi del patrimonio letterario italiano, considerato nella sua articolata varietà interna, nel suo storico costituirsi» (*Piani Brocca* 1992, 121-2).

Sulle contraddizioni dei *Piani Brocca*, Colombo distingue tra il programma del biennio, ritenuto «un riferimento valido per le innovazioni in corso», e quello del triennio, giudicato «discutibile in certe sue scelte (o non-scelte)» e atto «sia a stimolare, sia a frenare le innovazioni» (1994, 4). Se del biennio è possibile valorizzare la chiara presentazione delle finalità dell'educazione letteraria, considerata come uno dei tre settori dell'educazione linguistica a lato della riflessione sulla lingua e del potenziamento delle abilità linguistiche, del triennio si deve riconoscere che «la storia della letteratura continua ad avere un'invalenza totalizzante» (Colombo 1994, 5). Rispetto a quest'ultimo, appare evidente la difficoltà di conciliare, a livello di tempistica la vastità del programma alla promozione della centralità del testo, dei percorsi alternativi alla storia della letteratura e del maggiore coinvolgimento degli studenti.

Con la riforma dell'esame di Stato del 1999, agli studenti di tutte le scuole secondarie di secondo grado è data la possibilità di svolgere l'analisi testuale e il commento di un testo letterario (traccia A) in alternativa alla tradizionale prova di composizione (traccia B). Nello specifico, la traccia A è strutturata nelle tre fasi di comprensione (parafrasi o riassunto), analisi (esame degli elementi stilistici, chiarimento delle ambiguità semantiche e riflessione sull'andamento ritmico) e approfondimento (contestualizzazione dell'opera e relazione tra il testo e il genere letterario, altre opere dello stesso autore o altri testi sullo stesso tema). Al riguardo, Balboni puntualizza che, posto che «nella prassi didattica l'insegnamento della letteratura italiana era ancora molto storico-cronologico», la proposta del Ministero «va intesa come uno sforzo per sostenere indirettamente un'innovazione metodologica che muove dal *focus* sulla storia della letteratura a quello sulla lettura e contestualizzazione dei testi letterari» (2004b, 13).

La normativa vigente. L'ultimo decennio

In Italia il metodo ermeneutico si introduce agli inizi del Duemila, ma ad oggi risulta più trattato a livello teorico che applicato a livello operativo, se non in una forma combinata ai precedenti metodi storicistico e strutturalista. Sul piano normativo, nel 2010 entra in vigore la riforma del secondo ciclo d'istruzione, composta dalle *Linee guida* per gli istituti professionali e tecnici e dalle *Indicazioni nazionali* per i licei, e nel 2017 si introduce la nuova formulazione dell'esame di Stato.

Per la letteratura straniera, la riforma del 2010 promuove l'attenzione per gli elementi culturali delle opere e incentiva il confronto interculturale con altri testi letterari, italiani e stranieri. Nonostante il riferimento alla necessità di contestualizzare le opere, l'insegnamento della letteratura straniera non si identifica più con la storia della letteratura. Per la letteratura inglese si suggerisce di scegliere percorsi per generi e temi perché potenzialmente apprezzati dagli studenti. Per la letteratura nella seconda e terza lingua straniera, invece, non si fa esplicito riferimento ai metodi da utilizzare. Per nessuna delle letterature straniere si avanzano delle precise proposte di canone e si richiede genericamente di orientarsi sugli autori e sui testi più rappresentativi. Ai docenti di letteratura straniera, quindi, si lascia una grande libertà nella selezione dei metodi, delle opere e degli strumenti.

Per la letteratura italiana, la riforma del 2010 contribuisce in modo solo parziale al ridimensionamento dell'egemonia della storiografia letteraria e alla diffusione dei nuovi orientamenti metodologici. Nonostante possa sembrare incoraggiante, perché promuove l'applicazione dell'ermeneutica letteraria incentivando l'attualizzazione e la valorizzazione delle opere da parte degli studenti, non risulta sufficientemente incisiva rispetto all'affermazione degli elementi più innovativi della centralità del lettore (Luperini 2010, 2013). Infatti, il ridimensionamento della storia della letteratura riguarda solo il primo biennio, in cui si favoriscono il riavvicinamento tra le opere e gli studenti, l'acquisizione della capacità di analizzare i testi e l'inserimento della letteratura italiana in una dimensione europea. Nel secondo biennio e nel quinto anno, invece, l'insegnamento della letteratura italiana continua a identificarsi con la storia della letteratura, proposta nella consueta prospettiva diacronica, con la definizione di un canone di autori e opere molto dettagliato per i licei e più generale per gli istituti professionali e tecnici, limitato all'orientamento sugli autori e sulle opere fondamentali. In ogni caso, non sono presenti indicazioni specifiche sulla valorizzazione degli autori del Novecento, con una ripartizione dei contenuti in sostanziale continuità rispetto ai precedenti *Piani Brocca* (salvo minimi anticipi e spostamenti), lasciata alla discrezione dei singoli insegnanti (Meili 2014). Inoltre, sebbene si incentivi l'introduzione di percorsi per generi e te-

mi e si rivolga una maggiore attenzione all'analisi testuale, all'interpretazione e ai giudizi critici degli studenti, non si sottolinea il ruolo di questi ultimi come protagonisti del proprio apprendimento, non sono presenti riferimenti al confronto interpretativo né alla gestione dell'interazione in classe e non si esplicita il passaggio dall'analisi testuale (descrittiva e oggettiva) all'interpretazione nella prospettiva presente (soggettiva ma da giustificare nel testo). Infine, nonostante si conferisca ai docenti una maggiore autonomia nella scelta di autori e testi aggiuntivi a quelli indicati e si promuovano la creazione di collegamenti interdisciplinari e il confronto interculturale con la letteratura straniera, la vastità del programma, saldamente ancorato al canone tradizionale, non facilita l'inserimento di proposte più recenti, possibilmente vicine alle preferenze degli studenti, né la collaborazione tra docenti e comprende un numero esiguo di autori stranieri (Luperini 2018). Rispetto ai *Piani Brocca*, infatti, Sichera parla di «involuzione radicale» (2014, 9). In totale accordo, Luperini sostiene che il rischio è quello di

un ritorno a una concezione passiva di letteratura intesa come insieme di nozioni e di competenze neutrali, [...] un docente sempre più inquadrato e burocratizzato e sempre meno posto nelle condizioni di svolgere la propria funzione intellettuale di mediatore culturale, [...] [una] regressione a un disciplinarismo alquanto angusto, [...] [un] ritorno a luoghi comuni, stanche convenzioni, vecchie abitudini didattiche. (2013, 12-13)

La riforma del secondo ciclo d'istruzione del 2010, pertanto, contribuisce al progressivo ridimensionamento dell'egemonia della storiografia letteraria nell'insegnamento della letteratura straniera, ma non lo attua in modo altrettanto incisivo nella didattica della letteratura italiana. Infatti, nel secondo biennio e nel quinto anno degli istituti professionali, tecnici e dei licei la didattica della letteratura italiana continua a identificarsi con la storia della letteratura e non si forniscono indicazioni specifiche per realizzare gli elementi innovativi dell'ermeneutica letteraria, come il dibattito sulle interpretazioni attuali delle opere. Di conseguenza, è possibile affermare che, soprattutto per l'insegnamento della letteratura italiana, non esiste ancora una piena corrispondenza tra l'evoluzione degli approcci, dei metodi e della normativa.

Le *Linee guida* degli istituti professionali e tecnici

Per l'insegnamento della letteratura italiana, nelle *Linee guida* degli istituti professionali e tecnici si promuovono la lettura, la comprensione e l'interpretazione delle opere; l'attenzione per l'analisi testua-

le e le specificità della lingua letteraria; lo studio delle linee essenziali della storia della letteratura; la creazione di connessioni con la letteratura straniera e di collegamenti interdisciplinari (arte e tecnologia); l'introduzione di percorsi per autore, opere e temi.

Nel primo biennio si pone particolare attenzione allo sviluppo di una relazione diretta tra le opere e gli studenti. Le abilità da sviluppare riguardano la lettura e il commento di testi letterari italiani e stranieri, il riconoscimento delle specificità linguistiche e formali grazie all'acquisizione degli strumenti di analisi testuale e il confronto interculturale tra le culture italiana e straniera a partire dalle opere studiate. Nel secondo biennio si segue un'impostazione storicistica tradizionale con un programma basato sull'asse cronologico. Le abilità da sviluppare riguardano il riconoscimento dei periodi letterari, delle opere e degli autori dal Medioevo all'Unità d'Italia; la contestualizzazione dei testi italiani nella dimensione nazionale ed europea; il confronto interculturale tra le opere italiane e straniere; i collegamenti interdisciplinari con altre espressioni artistiche e culturali. In aggiunta, solo negli istituti tecnici si richiede di identificare le specificità linguistiche e formali dei testi letterari; esprimere delle valutazioni personali sulle opere: «formulare un motivato giudizio critico su un testo letterario anche mettendolo in relazione alle esperienze personali» (Direttiva Ministeriale MIUR nr. 57 2010, 3); presentare un progetto o un prodotto con le tecnologie. Nel quinto anno, negli istituti professionali le abilità da sviluppare sono aggiornate rispetto al secondo biennio, con l'estensione del programma di storia della letteratura dall'Unità d'Italia ad oggi e la presentazione di un progetto o un prodotto con le tecnologie. Anche negli istituti tecnici, alle abilità riviste dal secondo biennio si sommano il confronto interculturale tra le opere italiane e straniere: «cogliere, in prospettiva interculturale, gli elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi» (Direttiva Ministeriale MIUR nr. 57 2010, 3-4) e l'interpretazione dei testi letterari, successiva al commento e precedente alla valutazione personale: «interpretare testi letterari con opportuni metodi e strumenti d'analisi al fine di formulare un motivato giudizio critico» (2010, 4).

Le Indicazioni nazionali dei licei

Per l'insegnamento della letteratura italiana, nelle *Indicazioni nazionali* dei licei si incentivano la riflessione sulla lingua letteraria per il potenziamento delle competenze linguistiche di tipo testuale; l'acquisizione degli strumenti di analisi; lo studio della storia della letteratura dalle origini ai giorni nostri; l'interpretazione dei testi nella prospettiva presente degli studenti; la rilevazione delle connessioni tra le opere italiane e straniere; la creazione di collegamenti inter-

disciplinari (storia, arte, filosofia ecc.). Per sottolineare il valore culturale dello studio della letteratura e la finalità associata alla conoscenza di sé e del mondo si scrive:

al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della lettura, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo. (Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 2010, 12)

Contro i rischi dell'eccessivo tecnicismo strutturalista si legge:

il gusto per la lettura resta un obiettivo primario all'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici. (Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 2010, 12)

Sull'attualizzazione dei testi letterari da parte degli studenti si afferma:

nel corso del quinquennio [l'apprendente] matura un'autonoma capacità di interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di porre loro domande personali e paragonare esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi. (Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 2010, 12)

Rispetto al programma, si conferisce una relativa libertà ai docenti in base alla tipologia di liceo:

a descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali. (Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 2010, 12)

Nel primo biennio si incentivano la lettura delle opere degli autori italiani e stranieri più rappresentativi della classicità e della modernità, l'acquisizione delle tecniche per l'analisi testuale e lo studio delle prime opere italiane in prospettiva diacronica.² Nel secondo biennio e nel quinto anno l'insegnamento della letteratura passa a identificarsi con la storia della letteratura e il programma si sviluppa

² Le opere e gli autori indicati per il primo biennio sono: i poemi omerici, la tragedia attica del V secolo, l'*Eneide*, altre opere dei principali autori greci o latini, la *Bibbia*, i *Promessi Sposi*, la poesia religiosa, i Siciliani, la poesia toscana prestilnovistica.

pa in prospettiva diacronica, a partire dallo Stilnovo.³ In ogni caso, si specifica l'importanza di sottrarsi «alla tentazione di un generico enciclopedismo», poiché

il senso e l'ampiezza del contesto culturale, dentro cui la letteratura si situa con i mezzi espressivi che le sono propri, non possono essere ridotti a semplice sfondo narrativo sul quale si stampano autori e testi. (Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 2010, 14)

Inoltre, si promuovono gli scambi interdisciplinari e i confronti interculturali tra le opere italiane e straniere.

Per l'insegnamento della letteratura straniera, nelle *Indicazioni nazionali* dei licei si distingue tra 'lingua e cultura straniera 1' (inglese, in tutti i licei), 'lingua e cultura straniera 2' (spagnolo, tedesco o francese a seconda dell'offerta formativa, nei licei linguistici e nei licei delle scienze umane, opzione economico-sociale) e 'lingua e cultura straniera 3' (spagnolo, tedesco o francese a seconda dell'offerta formativa, nei licei linguistici). Per ciascuna delle lingue straniere si incentiva lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale mediante scambi, soggiorni di studio e *stage* all'estero, con il raggiungimento almeno dei livelli B2 in inglese e B1 nella seconda e terza lingua straniera:

Il percorso formativo prevede l'utilizzo costante della lingua straniera. Ciò consentirà agli studenti di fare esperienze condivise sia di comunicazione linguistica sia di comprensione della cultura straniera in un'ottica interculturale. Fondamentale è perciò lo sviluppo della consapevolezza di analogie e differenze culturali, indispensabile nel contatto con culture altre, anche all'interno del nostro paese. (Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 2010, 15)

Gli obiettivi letterari attengono allo sviluppo della capacità di comprensione, interazione nella lingua straniera, analisi e interpretazione degli aspetti culturali presenti nelle opere.

Per l'insegnamento della letteratura inglese, già nel primo biennio si indica la lettura di testi letterari di facile comprensione per coglierne le principali peculiarità linguistiche, stilistiche e culturali.

3 Le opere e gli autori indicati per il secondo biennio sono: la *Divina Commedia*, la lirica da Petrarca a Foscolo, la poesia narrativa cavalleresca di Ariosto e Tasso, le manifestazioni della prosa di Boccaccio, Manzoni, Machiavelli e Galileo, la tradizione teatrale di Goldoni e Alfieri. Le opere e gli autori indicati per il quinto anno sono: Leopardi, il simbolismo europeo con Baudelaire, Pascoli, D'Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo, le poesie di Ungaretti, Saba, Montale e poeti successivi tra cui, ad esempio, Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni e Zanzotto, la prosa di Gadda, Fenoglio, Calvino, Levi, integrata da altri autori come, ad esempio, Pavese, Pasolini, Morante e Meneghelli, scritti di prosa saggistica, giornalistica e memorialistica.

Nel secondo biennio si promuovono lo studio degli aspetti culturali dei testi letterari; la comprensione e la contestualizzazione di opere di periodi diversi all'interno di percorsi per generi e temi: «[l'apprendente] comprende e contestualizza testi letterari di epoche diverse, con priorità per quei generi o per quelle tematiche che risultano motivanti per lo studente» (Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 2010, 16); l'analisi e il confronto con opere italiane o straniere; l'uso delle tecnologie. In aggiunta, nei licei linguistici si incentivano la lettura, l'analisi e l'interpretazione delle opere all'interno di percorsi per generi:

[lo studente] legge, analizza e interpreta testi letterari con riferimento ad una pluralità di generi quali il racconto, il romanzo, la poesia, il testo teatrale ecc. relativi ad autori particolarmente rappresentativi della tradizione letteraria del paese di cui studia la lingua. (Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 2010, 262)

Nel quinto anno si promuovono l'approfondimento degli elementi culturali dei testi letterari; l'analisi e il confronto con opere italiane o straniere; la comprensione e l'interpretazione dei testi letterari su temi di attualità; l'uso delle tecnologie.

Per l'insegnamento della letteratura nella seconda e terza lingua straniera, nel primo biennio non si fa esplicito riferimento ai testi letterari. Nel secondo biennio si incentivano la comprensione degli aspetti culturali delle opere e l'analisi di semplici testi orali, scritti o iconico-grafici su argomenti letterari. Nel quinto anno si promuovono la comprensione e l'analisi di brevi testi letterari su temi di attualità, ricorrendo anche all'uso delle tecnologie.

Il nuovo esame di Stato

Con la riforma dell'esame di Stato, entrata in vigore nell'anno scolastico 2018-19, si introducono dei cambiamenti riguardanti lo svolgimento della prima prova scritta. Secondo le indicazioni ministeriali, a quest'ultima è attribuito il compito di verificare «la padronanza della lingua italiana [...], nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche» (Decreto Legislativo nr. 62 2017, art. 17, c. 3). Gli studenti di tutti gli ordini di scuola devono scegliere tra tre tipologie di prove, a loro volta articolate in sette tracce: analisi e interpretazione di un testo letterario (tipologia A, due tracce); analisi e produzione di un testo argomentativo (tipologia B, 3 tracce); riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità (tipologia C, 2 tracce). Tutte le tipologie intendono accertare sia la comprensione testuale sia la produzione critica e personale da parte degli studenti e promuovono l'elaborazione di riflessioni in-

terdisciplinari, coinvolgendo gli ambiti artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. In particolare, nella tipologia A le opere coprono un arco temporale più esteso, dall'Unità d'Italia ai giorni nostri, e appartengono ai generi di prosa e poesia; la prova è suddivisa nelle due fasi di analisi e comprensione (analisi linguistica e stilistica, parafrasi, riassunto) e di commento (interpretazione dell'opera alla luce del contesto storico-culturale, dell'autore e di altri testi coevi). Nella tipologia B i testi corrispondono a saggi e articoli di opinione e una delle tre tracce è di carattere storico; anche questa prova è composta dalle due fasi di analisi e comprensione (tesi, antitesi, argomentazioni) e di commento (riflessione argomentativa sul testo analizzato). Nella tipologia C entrambe le tracce presentano problematiche contemporanee; si richiede agli studenti di scrivere un tema esponendo le proprie opinioni e riferendosi alle esperienze personali pregresse. Come rilevano Tatti (2020) e Spingola (2020), le modifiche introdotte nella prima prova scritta attestano la rilevanza attribuita alle abilità di comprensione e di produzione scritta (interpretazione e argomentazione) e stimolano nuove riflessioni sulla strutturazione dei percorsi di storia letteraria del triennio.

Bibliografia

- Abbatichio, R. (2002). «Leggere e sentire». Testi letterari e dimensione emotiva nell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera». Guaragnella, P. (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia, 327-44.
- Alfano, G. (2020). «Generi letterari». Ruozzi, G.; Tellini, G. (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte operative*. Milano: Le Monnier Università, 17-29.
- Altieri Biagi, M.L. (2005). «Creatività, parola ambigua». *Lavinio* 2005a, 67-85.
- Amer, A.A. (2003). «Teaching EFL/ESL Literature». *The Reading Matrix*, 3(2), 63-73. <http://readingmatrix.com/articles/amer/article.pdf>.
- Anthony, E.M. (1963). «Approach, Method, and Technique». *ELT Journal*, 17(2), 63-7. <https://doi.org/10.1093/elt/XVII.2.63>.
- Arcaini, E. (1978). *L'educazione linguistica come strumento e come fine*. Milano: Feltrinelli-Bocca.
- Arcuri, C. (a cura di) (1986). «Saggi sull'estetica della ricezione». *L'immagine riflessa*, 1, 3-217.
- Ardissino, E.; Stroppa, S. (2009). *La letteratura nei corsi di lingua. Dalla lettura alla creatività*. Perugia: Guerra.
- Arizpe, E.; Cliff-Hodges, G. (eds) (2018). *Young People Reading. Empirical Research Across International Contexts*. Abingdon; New York: Routledge.
- Armellini, G. (1987). *Come e perché insegnare letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Armellini, G. (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano: Unicopli.
- Asor Rosa, A. (1982). «Letteratura, testo, società». Asor Rosa, A. et al. (a cura di), *Il letterato e le istituzioni*. Vol. 1 di *Letteratura italiana*. Torino: Einaudi, 5-31.
- Asor Rosa, A. et al. (a cura di) (1985). *Cultura e letteratura nella secondaria superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Audisio, F. (a cura di) (2014). *Benedetto Croce: Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*. Napoli: Bibliopolis.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Balboni, P.E. (1989). *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. Brescia: La Scuola.
- Balboni, P.E. (1998). «Recenti sviluppi nell'educazione letteraria». *Quaderns d'italià*, 3, 175-85. <https://doi.org/10.5565/rev/qdi.419>.
- Balboni, P.E. (a cura di) (2004a). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2004b). «Non scholae sed vitae. Educazione letteraria e didattica della letteratura». Balboni 2004a, 5-56.
- Balboni, P.E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico». *EL.LE*, 2(1), 7-30. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1063>.
- Balboni, P.E. (2014a). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Balboni, P.E. (2014b). «Motivazione ed educazione linguistica. Dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare». Landolfi, L. (a cura di), *Crossroads. Languages in (E)motion*. Napoli: Photocity.it edizioni, 165-78.
- Balboni, P.E. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baldi, G. et al. (1995). *Dal testo alla storia. Dalla storia al testo*. Torino: Paravia.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2009a). «La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico». *Ocnos*, 5, 25-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2009b). «Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente». *Primeras noticias. Revista de literatura*, 244, 6-12.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2013). «La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria». *Ocnos*, 10, 7-26. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.01.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2015). «La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva». *Teoría de la educación*, 27(2), 161-83. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>.
- Ballester, J.; Spaliviero, C. (c.d.s.). «CLIL and Literary Education. Teaching Foreign Languages and Literature from an Intercultural Perspective. The Results of a Case Study». Carrió, M.L.; Bellés, B. (eds), *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms. CLIL and EMI Approaches*. London: Palgrave Macmillan.
- Ballester, J. et al. (2007). «Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural». *Lenguaje y Textos*, 26, 205-27.
- Barberi Squarotti, G.; Gatti, L. (2020). «Periodizzazione». Ruoizzi, G.; Tellini, G. (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte operative*. Milano: Le Monnier Università, 3-15.
- Barthes, R. (1966). «Introduction à l'analyse structurale des récits». *Communications*, 8, 1-27. https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113.

- Barthes, R. (1971). «Réflexions sur un manuel». Doubrovsky, S.; Todorov, T. (éds), *L'enseignement de la littérature*. Paris: Plon, 170-7.
- Baumann, G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. New York; London: Routledge.
- Benvenuti, G.; Ceserani, R. (2012). *La letteratura nell'età globale*. Bologna: il Mulino.
- Berardinelli, A. (1978). «Chirurgia estetica». Berardinelli, A. (a cura di), *Il critico senza mestiere. Scritti sulla letteratura di oggi*. Milano: Il Saggiatore, 51-9.
- Berruto, G. (1981). «Tipologia dei testi e analisi degli eventi comunicativi. Tra sociolinguistica e "Texttheorie"». Goldin, D. (a cura di), *Teoria e analisi del testo = Atti del V Convegno Interuniversitario di Studi*. Bressanone, 1977. Padova: CLEUP, 29-46.
- Bertoni, F. (2018). *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Bettini, M. (2019). *Homo sum*. Torino: Einaudi.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. San Diego: Harcourt Brace. Trad. it.: *Il Canone Occidentale*. Trad. di F. Saba Sardi. Milano: BUR Rizzoli, 2016.
- Boella, L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Cortina.
- Bonini, G.F. (1984). «Insegnamento della letteratura-civiltà e didattica dei testi letterari». Freddi, G. (a cura di), *Lingue, Europa, istruzione superiore*. Bergamo: Minerva Italica, 51-66.
- Booth, W.C. (1961). *The Rhetoric of Fiction*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Brioschi, F. (1983). *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*. Milano: Il Saggiatore.
- Brioschi, F.; Di Girolamo, C. (1984). *Elementi di teoria letteraria*. Milano: Principato.
- Brioschi, F.; Di Girolamo, C.; Fusillo, M. (2003). *Introduzione alla letteratura*. Roma: Carocci.
- Brugnolo, S. et al. (2016). *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*. Roma: Carocci.
- Brunelli, C. et al. (2007). *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it.: *La cultura dell'educazione*. Trad. di L. Cornalba. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Cacciamani, S.; Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cadioli, A. (1998). *La ricezione*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvino, I. (1995). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori.
- Camilotti, S.; Zangrando, S. (2010). *Letteratura e migrazione in Italia. Studi e dialoghi*. Trento: UNI Service.
- Camps, A.; Milian, M. (1990). «L'espai de la didàctica de la llengua i la literatura». *Interaula*, 11, 22-4.
- Canto, A.C. (2003). «Educación inclusiva. Una percepción diferente de la diversidad». Reyzábal, M.V. (eds), *Perspectivas teóricas y metodológicas. Lenguas de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación, 97-109.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning. A Methodological Challenge*. Perugia: Guerra.

- Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (2013). «Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari». *EL.LE*, 2(2), 273-300. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/57p>.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET Università.
- Caon, F.; Spaliviero, C. (2015a). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale. Intersezioni*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Caon, F.; Spaliviero, C. (2015b). «Italiano L2 ed educazione letteraria. Motivare gli studenti allo studio della letteratura». Lamarra, A. et al. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera. Competenze d'uso e integrazione*. Roma: Carocci, 200-9.
- Capretini, G.P. (1985). «Le strutture e i segni. Dal formalismo alla semiotica letteraria». Asor Rosa, A. (a cura di), *L'interpretazione*. Vol. 4 di *Letteratura italiana*. Torino: Einaudi, 495-548.
- Carchia, G. (1990). *Retorica del sublime*. Roma-Bari: Laterza.
- Carroli, P. (2008). *Literature in Second Language Education. Enhancing the Role of Texts in Learning*. London: Continuum.
- Carter, R. (2007). «Literature and Language Teaching 1986-2006. A Review». *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00130.x>.
- Carter, R. (2015). *Language and Creativity. The Art of Common Talk*. London: Routledge.
- Carter, R.; Long, M.N. (1991). *Teaching Literature*. London: Longman.
- Ceserani, R. (1998). *Lo straniero*. Roma-Bari: Laterza.
- Ceserani, R. (1999). *Guida allo studio della letteratura*. Roma-Bari: Laterza.
- Ceserani, R. (2007). «Un futuro da costruire con un nuovo canone letterario». Brunelli et al. 2007, 25-9.
- Ceserani, R. (2008). «Il punto sulla critica tematica». *Allegoria*, 58, 25-33. <https://www.allegoriaonline.it/PDF/188.pdf>.
- Ceserani, R. (2010). *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*. Milano: Mondadori.
- Ceserani, R.; De Federicis, L. (1979). *Il materiale e l'immaginario*. Torino: Loescher.
- Ceserani, R.; De Federicis, L. (1984). «L'insegnamento della letteratura. Appunti per una discussione». *Scuola democratica*, 8(2), 87-92.
- Chines, L.; Varotti, C. (2001). *Che cos'è un testo letterario*. Roma: Carocci.
- Ciabattoni, F. (2016). *La citazione è sintomo d'amore. Cantautori italiani e memoria letteraria*. Roma: Carocci.
- Cinquegrani, A. (2014). «Quando finisce la letteratura italiana?». Langella, G. (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Pisa: ETS, 25-36.
- Coletti, V. (1978). *Il linguaggio letterario*. Bologna: Zanichelli.
- Colombo, A. (1994). «I programmi Brocca di italiano». *Lingua e nuova didattica*, 23(3), 8-16.
- Colombo, A. (1996). «A che punto è l'insegnamento di letteratura». Colombo, A. (a cura di), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. Firenze: La Nuova Italia, 3-16.
- Colombo, A. (2005). «I valori, la lingua, l'immaginario. Trent'anni di dibattito sull'educazione letteraria». *Lavinio* 2005a, 51-63.

- Colombo, A.; Guerriero, A.R. (2001). «Italiano. Educazione linguistica e letteraria». Colombo, A. et al. (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*. Firenze: La Nuova Italia, 43-70.
- Colombo, A.; Sommadossi, C. (a cura di) (1985). *Educazione letteraria*. Milano: Mondadori.
- Comberati, D. (2010). *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*. Bruxelles: Peter Lang.
- Cometa, M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Cortina.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M.; Cardoso, M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris: Seuil. Trad. it.: *Il demone della teoria. Letteratura e senso comune*. Trad. di M. Guerra. Milano: Einaudi, 2000.
- Consiglio D'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia, 2002.
- Coplan, A. (2004). «Empathic Engagement with Narrative Fictions». *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-594X.2004.00147.x>.
- Coveri, L. (a cura di) (1986). *Insegnare letteratura nella scuola superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Croce, B. (1902). *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale*. Palermo: Sandron.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cummins, J. (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-9. <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>.
- D'Annunzio, B. (2008). «Verso un'educazione linguistica interculturale». Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Mondadori, 232-41.
- De Federicis, L. (1986). «L'insegnamento linguistico-letterario nel triennio». Coveri, L. (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*. Firenze: La Nuova Italia, 59-67.
- De Mauro, T. (2005). «Perché Shakespeare non ha scritto un *About Popular Language*, magari in antico sassone?». *Lavinio* 2005a, 21-6.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil. Trad. it.: *La scrittura e la differenza*. Trad. di G. Pozzi. Torino: Einaudi, 1971.
- Di Girolamo, C. (1978). *Critica della letterarietà*. Milano: Il Saggiatore.
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2014). *Studying Language through Literature. An Old Perspective Revisited and Something More*. Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Di Sabato, B. (2013). «Studying Language through Literature. A "Return" to the "New"». *RILA. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2(3), 155-71. <https://doi.org/10.1400/225002>.
- Diadori, P.; Palermo, M.; Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.

- Dinale, M.T.; Duso, E.M. (2004). *Storie per imparare*. Roma: Carocci.
- Dolci, R. (2006). «La partecipazione nella classe di lingua». Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra, 62-7.
- Dolci, R. (2018). «L'educazione linguistica è educazione alla pace». Santipolo, M.; Mazzotta, P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: UTET Università, 33-8.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Mosquera, S. (2009). «La didáctica de las lenguas. Una disciplina en proceso de construcción». *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 117-41. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>.
- Dörnyei, Z. (2003). «Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning. Advances in Theory, Research, and Applications». *Language Learning*, 53(1), 3-32.
- Eagleton, T. (1976). *Marxism and Literary Criticism*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Eagleton, T. (1983). *Literary Theory. An Introduction*. Oxford: Blackwell. Trad. it.: *Introduzione alla teoria letteraria*. Trad. di F. Dragosei. Roma: Editori Riuniti, 1998.
- Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (2005). *Sei passeggiate nei boschi narrativi. Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (2016a). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi letterari*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (2016b). *I limiti dell'interpretazione*. Milano: La nave di Teseo.
- Ervas, F.; Gola, E. (2016). *Che cos'è una metafora*. Roma: Carocci.
- Favaro, G. (2002a). «Aprire le menti nel tempo della pluralità». Demetrio, D.; Favaro, G. (a cura di), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli, 36-54.
- Ferrari, A.; Zampese, L. (2000). *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Ferrario, E. (1977). *Teorie della letteratura in Russia. 1900-1934*. Roma: Editori Riuniti.
- Ferraris, M. (1988). *Storia dell'ermeneutica*. Milano: Bompiani.
- Ferroni, G. (2009). *Prima lezione di letteratura italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Ficara, G. (a cura di) (1997). *Francesco De Sanctis: Storia della letteratura italiana*. Torino: Einaudi.
- Fiori, U. (2003). *Scrivere con la voce. Canzone, rock e poesia*. Milano: Unicopli.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge (MA): Harvard University Press. Trad. it.: *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*. Trad. di C. Di Girolamo. Torino: Einaudi, 1987.
- Fónagy, I. (1979). *La métaphore en phonétique*. Montréal: Didier.
- Fónagy, I. (1982). *La ripetizione creativa. Ridondanze espressive nell'opera poetica*. Bari: Dedalo.
- Fónagy, I. (1983). *La vive voix. Essais de psycho-phonétique*. Paris: Payot.
- Frabboni, F.; Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Frantzen, D. (2002). «Rethinking Foreign Language Literature. Towards an Integration of Literature and Language at All Levels». Scott, V.; Tucker, H.

- (eds), *SLA and the Literature Classroom. Fostering Dialogues*. Boston: Heinle & Heinle, 109-30.
- Fratrer, I.; Jafrancesco, E. (2000). *Il mondo magico. Approccio interculturale alle fiabe di Italo Calvino per l'apprendimento dell'italiano*. Perugia: Guerra.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Freddi, G. (2003). *La letteratura. Natura e insegnamento*. Milano: Ghisetti & Corvi.
- Freddi, G.; Farago Leonardi, M.; Zuanelli Sonino, E. (1979). *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*. Bergamo: Minerva Italica.
- Frye, N. (1974). *Il critico ben temperato*. Milano: Longanesi.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). Trad. it.: *Verità e metodo*. Trad. di G. Vattimo Milano: Fabbri, 1972.
- Gallese, V. (2007). «Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività». *Rivista di Psicoanalisi*, 53(1), 197-208.
- Gallese, V. (2010). «Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica». Morelli, U. (a cura di), *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Allemandi, 245-62.
- García, J.-L. (1996). *La comunicación literaria. El lenguaje literario 1*. Madrid: Arco Libros.
- Garroni, E. (1985). «Estetica e critica letteraria». Asor Rosa, A. (a cura di), *Il letterato e le istituzioni*. Vol. 1 di *Letteratura italiana*. Torino: Einaudi, 415-49.
- Garroni, E. et al. (a cura di) (1966). *Il Circolo Linguistico di Praga. Le Tesi del '29*. Parma: Silva.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil. Trad. it.: *Figure III. Discorso del racconto*. Trad. di L. Zecchi. Torino: Einaudi, 1976.
- Genette, G. (1977). «Genres, "types", modes». *Poétique*, 32, 389-421.
- Giacobazzi, C. (2000). *Introduzione all'esperienza del senso. Didattica della letteratura e coscienza ermeneutica*. Bologna: Clueb.
- Giglioli, D. (2001). *Tema*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gineprini, M. (2005). «Letteratura e creatività negli scenari di scrittura e riscrittura». *Lavinio* 2005a, 339-45.
- GISCEL, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Giusti, S. (2005). *Linea meridiana. Editoria, critica, scuola e letteratura*. Milano: Unicopli.
- Giusti, S. (2018). «Le risorse della letteratura per l'insegnamento della lingua». Ivancic, B. et al. (a cura di), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico. Esperienze a confronto*. Bologna: Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC), 39-49. Quaderni del CeSLiC. Atti di Convegni 6. <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/5843>.
- Givone, S. (1988). *Storia dell'estetica*. Roma-Bari: Laterza.
- Gnisci, A. (a cura di) (2002). *Letteratura comparata*. Milano: Mondadori.
- Gnisci, A. (a cura di) (2006). *Nuovo planetario italiano. Geografia e antologia della letteratura della migrazione in Italia e in Europa*. Troina: Città Aperta.
- Gnisci, A. (2007). «Oltre una lettura etnocentrica». Brunelli et al. 2007, 24-6.
- Gnisci, A.; Sinopoli, F.; Moll, N. (2010). *La letteratura del mondo nel XXI secolo*. Milano: Mondadori.
- Godard, A. (éd.) (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.
- Gómez, F. (1994). *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Edaf.

- Gómez, L.F. (2012). «Fostering Intercultural Communicative Competence through Reading Authentic Literary Texts in an Advanced Colombian EFL Classroom. A Constructivist Perspective». *Profile Journal*, 14(1), 49-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v14n1/v14n1a04.pdf>.
- Gonçalves Matos, A. (2005). «Literary Texts. A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education». *Language and Intercultural Communication*, 5(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/14708470508668883>.
- Gonçalves Matos, A. (2011). «(Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom». *International Education Studies*, 4(5), 5-9. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n5p5>.
- Gonçalves Matos, A. (2012). *Literary Texts and Intercultural Learning. Exploring New Directions*. Berlin: Peter Lang.
- Gonçalves Matos, A. (2014). «Narrative Matters in Intercultural Learning. Contributions from Jerome Bruner». *Revista Lusófona de Educação*, 28, 43-54.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Grillo, G. (1998). «Noi» visti dagli altri. *Esercizi di decentramento narrativo*. Bologna: EMI. Quaderni dell'interculturalità 8.
- Grossi, L.; Rossi, R. (1997). *Lo straniero. Letteratura e intercultura*. Roma: Lavoro.
- Guastalla, C. (2002). *Giocare con la letteratura*. Firenze: Alma.
- Guerrero, P.; Caro, M.T. (eds) (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Pirámide.
- Guglielminetti, M. (1986). «Storia delle storie letterarie». Cecchi, O.; Ghidetti, E. (a cura di), *Fare storia della letteratura*. Roma: Editori Riuniti, 11-28.
- Guglielmino, S.; Grosser, H. (1992). *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi letteraria*. Milano: Principato.
- Guidotti, E.; Pozzi Lolli, M.L. (2005). «Insegnare letteratura con l'apprendimento cooperativo». Stagi Scarpa, M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci, 107-25.
- Hall, G. (2005). *Literature in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hirsch, E.D. (1967). *Validity in Interpretation*. New Haven; London: Yale University Press. Trad. it.: *Teoria dell'interpretazione e critica letteraria*. Trad. di G. Prampolini. Bologna: il Mulino, 1973.
- Hjelmslev, L. (1961). *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison; Milwaukee; London: The University of Wisconsin Press. Trad. it.: *I fondamenti della teoria del linguaggio*. Trad. di G.C. Lepschy. Torino: Einaudi, 1968.
- Hopper, R. (2005). «What Are Teenagers Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices». *Literacy*, 3, 111-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x>.
- Hymes, D. (1967). «Models of the Interaction of Language and Social Setting». *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>.
- Ibarra, N.; Ballester, J. (2010). «La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía». *Aula de Innovación Educativa*, 197, 9-12. <https://www.grao.com/ca/producte/la-educacion-literaria-e-intercultural-en-la-construccion-de-la-ciudadania>.
- Ibarra, N.; Ballester, J. (2011). «Escenarios textuales de la alteridad. Literatura y viaje». *Lenguaje y Textos*, 33, 111-33. <https://bit.ly/2Gj43q8>.
- Iser, W. (1970). *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Konstanz: Konstanz University Press. Trad. it.: «La struttura di appello del testo. L'indeterminatezza come condizione d'ef-

- ficacia della prosa letteraria». Ruschi, R. (a cura di), *Estetica tedesca oggi*. Milano: Unicopli, 1986, 161-87.
- Iser, W. (1972). «The Reading Process. A Phenomenological Approach». *New Literary History*, 3(2), 279-99. Trad. it.: «Il processo della lettura. Una prospettiva fenomenologica». Holub, R.C. (a cura di), *Teoria della ricezione*. Torino: Einaudi, 1989, 43-69.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Finck. Trad. it.: *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*. Trad. di R. Granafei. Bologna: il Mulino, 1987.
- ISTAT (2019). *Statistiche. Report anno 2018. Produzione e lettura di libri in Italia*. <https://www.istat.it/it/archivio/236320>.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit. Trad. it.: *Saggi di linguistica generale*. Trad. di L. Grassi. Milano: Feltrinelli, 1966.
- Jakobson, R. (1973). *Questions de poétique*. Paris: Seuil. Trad. it.: *Poetica e poesia*. Trad. di R. Picchio. Torino: Einaudi, 1985.
- Jameson, F. (1972). *The Prison-House of Language. A Critical Account of Structuralism and Russian Formalism*. Princeton (NJ): Princeton University Press.
- Jamet, M.-C. (1987). «Linguistica testuale e commento dei testi letterari. Un'applicazione ad una poesia di Victor Hugo». *Scuola e lingue moderne*, 3-4, 168-73.
- Jauss, H.R. (1967). *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Konstanz: Universitäts-Druckerei. Trad. it.: *Perché la storia della letteratura?* Trad. di A. Varvaro. Napoli: Guida, 1983.
- Jauss, H. R. (1979). «Rezeptionsästhetik und literarische Kommunikation». Sund, H.; Timmermann, M. (Hrsgg), *Aud den Weg gebracht. Idee und Wirklichkeit der Gründung der Universität Konstanz*. Konstanz: Universität Konstanz. Trad. it.: *Estetica della ricezione e comunicazione letteraria*. Trad. di A. Giugliano. Napoli: Guida, 1988.
- Jauss, H.R. (1982). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt: Suhrkamp. Trad. it.: *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*. Vol. 1, *Teoria e storia dell'esperienza estetica*. Trad. di B. Argenton. Bologna: il Mulino, 1987.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina (MN): Interaction Book Company.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1994). *The Nuts and Bolts of Cooperative Learning*. Edina (MN): Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano (CA): Kagan Cooperative Learning. Trad. it.: *L'apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*. Trad. di B. Angeloni. Roma: Lavoro, 2000.
- Keen, S. (2006). «A Theory of Narrative Empathy». *Narrative*, 14(3), 207-36. <https://doi.org/10.1353/nar.2006.0015>.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Keen, S. (2013). «Narrative Empathy». Hühn, P. et al. (eds), *The Living Handbook of Narratology*. <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/narrative-empathy>.
- Kramsch, C. (2001). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- La Via, S. (2013). *Poesia per musica e musica per poesia. Dai trovatori a Paolo Conte*. Roma: Carocci.
- Lavagetto, M. (1985). *Freud la letteratura e altro*. Torino: Einaudi.
- Lavinio, C. (1990). *Teoria e didattica dei testi*. Firenze: La Nuova Italia.

- Lavinio, C. (a cura di) (2005a). *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Lavinio, C. (2005b). «Introduzione». Lavinio 2005a, 9-18.
- Lavinio, C. (2005c). «Educazione linguistica e educazione letteraria. I bisogni formativi degli insegnanti». Sannia Nowé, L. et al. (a cura di), *Sentir e meditare. Omaggio a Elena Sala di Felice*. Roma: Aracne, 493-503.
- Lázár, I. (2003). *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*. Strasbourg: European Centre of Modern Languages; Council of Europe Publishing.
- Lefèvre, M. (2006). «Per un profilo storico della critica tematica». Spila, C. (a cura di), *Temi e letture*. Roma: Bulzoni, 11-29.
- Lequien, V. (2019). «La lecture. Quels enjeux?». *La Revue de Santé Scolaire et Universitaire*, 10(56), 10-12. <https://doi.org/10.1016/j.rev-su.2019.02.003>.
- Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M.G.; Solarino, R. (1990). *La città delle parole. Grammatica per il biennio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lodge, D. (1986). *Working with Structuralism*. London: Routledge.
- López, A.; Jerez, I. (2016). «El concepto de persona en la didáctica de la lengua y la literatura. Implicaciones para la diversidad». Martínez, A.; Fernández-Fígares, M.C. (a cura di), *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, 79-89.
- Luatti, L. (2009). «Educazione alla cittadinanza e interculturalità. “Luoghi comuni”, contesti diversi». Luatti, L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci, 49-56.
- Lukács, G. (1920). *Die Theorie des Romans*. Berlin: P. Cassirer. Trad. it.: *Teoria del romanzo*. Trad. di F. Saba Sardi. Parma: Pratiche, 1994.
- Luperini, R. (1998). *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*. Lecce: Manni.
- Luperini, R. (1999). *Il dialogo e il conflitto. Per un'ermeneutica materialistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Luperini, R. (2002). «Teoria, critica e didattica della letteratura». *La Capitanata*, 11, 61-70.
- Luperini, R. (2003). «Dalla critica tematica all'insegnamento tematico della letteratura. Appunti per un bilancio». *Allegoria*, 44, 114-22.
- Luperini, R. (2005a). «L'educazione letteraria». Lavinio 2005a, 35-42.
- Luperini, R. (2005b). *La fine del postmoderno*. Napoli: Guida.
- Luperini, R. (2008). «Immaginario e critica tematica. Un dibattito». *Allegoria*, 58, 7-8. <https://www.allegoriaonline.it/PDF/170.pdf>.
- Luperini, R. (2010). «La riforma Gelmini e l'insegnamento scolastico della letteratura». *Meno di zero. Insegnare/ricercare - analisi*, 3.
- Luperini, R. (2011). *Tramonto e resistenza della critica*. Macerata: Quodlibet.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2018). *Dal modernismo a oggi. Storicizzare la contemporaneità*. Roma: Carocci.
- Luperini, R.; Cataldi, P.; Marchiani, L. (1996). *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*. Palermo: Palumbo.

- Maley, A. (1989). «Down from the Pedestal. Literature as Resource». Carter, R. et al. (eds), *Literature and the Learner. Methodological Approaches*. Cambridge: Modern English Publications, 10-23.
- Maley, A. (2001). «Literature in the Language Classroom». Carter, R.; Nunan, D. (eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 180-5. <https://doi.org/10.1017/CB09780511667206.027>.
- Manganaro, A. (2020). «Letteratura italiana e letterature straniere». Ruozzi, G.; Tellini, G. (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte operative*. Milano: Le Monnier Università, 89-101.
- Manguel, A. (2005). *Vicios solitarios. Lecturas, relecturas y otras cuestiones éticas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Mantovani, G. (2009). «Educare alla relazione interculturale». Luatti, L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci, 57-66.
- Manzoli, G. (2003). *Cinema e letteratura*. Roma: Carocci.
- Marchese, A. (1985). «La storicità del fatto letterario in prospettiva semiologica». Colombo, A.; Sommadossi, C. (a cura di), *Educazione letteraria*. Milano: Mondadori, 54-72.
- Marinetto, P. (2008). *Lavorare sui testi. Percorsi di educazione linguistica e letteraria per la scuola secondaria di secondo grado*. Trento: Erickson.
- Marino, A. (1987). *Hermeneutica ideii de literatură*. Cluj-Napoca: Dacia. Trad. it.: *Teoria della letteratura*. Trad. di M. Cugno. Bologna: il Mulino, 1994.
- Marrone, G. (2015). «L'âge d'or de la sémiotique littéraire, et quelques conséquences théoriques». *Signata*, 5(5), 53-76. <https://doi.org/10.4000/signata.459>.
- Mauron, C. (1963). *Des métaphores obsédantes au mythe personnel. Introduction à la psychocritique*. Paris: Corti. Trad. it.: *Dalle metafore ossessive al mito personale. Introduzione alla psicocritica*. Trad. di M. Picchi. Milano: Il Saggiatore, 1966.
- Meili, V. (2014). «Nuovi programmi. Quali novità per la didattica del Novecento?». Langella, G. (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Pisa: ETS, 17-23.
- Mendoza, A. (2002). «La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras». Peña, A.M.; Guillén, C. (eds), *Lenguas para abrir camino*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte; Subdirección General de Información y Publicaciones, 113-66.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A.; López, A.; Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Meneghetti, M.L. (1984). *Il pubblico dei trovatori. La ricezione della poesia cortese fino al XIV secolo*. Modena: Mucchi.
- Mengaldo, P.V. (1977). «Lingua e letteratura». Cortellazzo, M.A.; Paccagnella, I. (a cura di), *Lingua, sistemi letterari, comunicazione sociale*. Padova: Cooperativa Libreria Editrice Università di Padova, 137-200.
- Mengaldo, P.V. (1999). *Giudizi di valore*. Torino: Einaudi.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Mincu, M. (a cura di) (1982). *La semiotica letteraria italiana*. Milano: Feltrinelli.

- Minello, R. (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra, 158-71.
- MIUR. Ufficio Statistica e Studi (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017/2018*. <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>.
- Mizzotti, C.; Olini, L.; Sclarandis, C. (2020). «Leggere per scrivere, scrivere per leggere». Ruozi, G.; Tellini, G. (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte operative*. Milano: Le Monnier Università, 185-97.
- Moll, N. (2015). *L'infinito sotto casa. Letteratura e transculturalità nell'Italia contemporanea*. Bologna: Pàtron.
- Mortara Garavelli, B. (1988). «Textsorten/Tipologia dei testi». Holtus, G. et al. (Hrsgg.), *Italienisch, Korsisch, Sardisch*. Band 4 von *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 157-68.
- Muzzioli, F. (2003). *Le teorie della critica letteraria*. Roma: Carocci.
- Negri, S.C. (2005). *Il lavoro di gruppo nella didattica*. Roma: Carocci.
- Nucera, D. (2002). «I viaggi e la letteratura». *Gnisci* 2002, 127-53.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Oateley, K. (2016). «Fiction. Simulation of Social World». *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-28. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>.
- Olivieri, U.M. (a cura di) (2003). *Le immagini della critica. Conversazioni di teoria letteraria*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Onofri, M. (2001). *Il canone letterario*. Roma-Bari: Laterza.
- Oppici P. (a cura di) (1995). *Nicolas Boileau: Arte poetica*. Venezia: Marsilio.
- Orletti, F. (1973). «Linguaggio e contesto. Verso una teoria della competenza comunicativa». *La critica sociologica*, 26, 77-95.
- Ossola, C. (1979). «Testo poetico e storia letteraria». Ricciardi, M. (a cura di), *Didattica dell'italiano*. Torino: Stampatori, 94-122.
- Pace Asciak, G. (2008). *Ritratti. Percorsi letterari dell'Ottocento italiano*. Perugia: Guerra.
- Pagan, A. (2016). «Costruttivismo socio-culturale e CAD». Caon, F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci-Loescher, 61-8.
- Pagliasso, C. (2005). «Tra educazione linguistica e letteraria. La scrittura emergente». *Lavinio* 2005a, 331-38.
- Pagnini, M. (2002). *Letteratura e ermeneutica*. Firenze: Olschki.
- Pagnini, M. (2015). «L'ermeneutica letteraria e i problemi della contestualizzazione». *Ticontrè. Teoria Testo Traduzione*, 4, 225-39. <http://www.ticontrè.org/ojs/index.php/t3/article/view/103>.
- Palermo, M. (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Panosetti, D. (2015). *Semiologia del testo letterario. Teoria e analisi*. Roma: Carocci.
- Paran, A. (2006). «The Stories of Literature in Language Learning». Paran, A. (ed.), *Literature in Language Teaching and Learning*. Alexandria (VA): TESOL, 1-10.
- Paran, A. (2008). «The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching. An Evidence-Based Survey». *Language Teaching*, 41(4), 465-96. <https://doi.org/10.1017/s026144480800520x>.
- Parkinson, B.; Reid-Thomas, H. (2010). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Pazzaglia, M. (a cura di) (1978). *Letteratura e storia letteraria*. Bologna: Zanichelli.

- Peirce, C.S. (1931). *Collected Papers*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Pellai, A.; Rinaldin, V.; Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Erickson.
- Pellini, P. (2008). «Critica tematica e tematologia. Paradossi e aporie». *Allegoria*, 58, 61-83. <https://www.allegoriaonline.it/PDF/185.pdf>.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard. Trad. it.: *Come un romanzo*. Trad. di Y. Melaouah. Milano: Feltrinelli, 2014.
- Pesce, D. (a cura di) (2000). *Aristotele: Poetica*. Milano: Bompiani.
- Petronio, G. (1964). *L'attività letteraria in Italia*. Palermo: Palumbo.
- Petronio, G. (1970). *Invito alla storia letteraria*. Napoli: Guida.
- Petronio, G. (a cura di) (1979). *Letteratura di massa, letteratura di consumo. Guida storica e critica*. Roma-Bari: Laterza.
- Petronio, G. (a cura di) (1981). *Teorie e realtà della storiografia letteraria. Guida storica e critica*. Roma-Bari: Laterza.
- Piani Brocca (1991). *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca (luglio) 1991*. Firenze: Le Monnier.
- Piani Brocca (1992). *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei Trienni. Le proposte della Commissione Brocca (marzo) 1992*. Firenze: Le Monnier.
- Pirodda, G. (2005). «Alcune riflessioni tra testo e storia». *Lavinio* 2005a, 27-34.
- Polito, M. (2009). «Educazione alla cittadinanza e apprendimento cooperativo». Luatti, L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci, 149-62.
- Prestipino, G. (1974). *La controversia estetica nel marxismo*. Palermo: Palumbo.
- Propp, V. (1928). *Morfologija skazki*. Leningrad: Academia. Trad. it.: *Morfologia della fiaba*. Trad. di G.L. Bravo. Torino: Einaudi, 1966.
- Proust, M. (2008). *À la recherche du temps perdu*. Sous la direction de J.-Y. Tadié. Paris: Gallimard.
- Raciti, G. (a cura di) (1999). *György Lukács: Teoria del romanzo*. Milano: SE.
- Raimondi, E. (1990). *Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario*. Firenze: Sansoni.
- Raimondi, E. (2007). *Un'etica del lettore*. Bologna: il Mulino.
- Reale, G. (a cura di) (2001). *Platone: Ione*. Milano: Bompiani.
- Reiss, T.J. (1992). *The Meaning of Literature*. Ithaca: Cornell University Press.
- Rigo, R. (2014). *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Anicia.
- Rizzolatti, G.; Gnoli, A. (2016). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano: Rizzoli.
- Rizzolatti, G.; Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina.
- Rizzolatti, G.; Vozza, L. (2008). *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*. Bologna: Zanichelli.
- Rizzolatti, G. et al. (1996). «Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions». *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-41. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0).
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus (OH): Charles E. Merrill.
- Rossi, S. (2005). «Giochi linguistici e testi poetici». *Lavinio* 2005a, 97-105.
- Rutka, S. (2006). «Un approccio cooperativo nella CAD». Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra, 172-93.

- Sabatini, F. (1984). *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica, analisi e storia della lingua italiana. Scuole secondarie superiori*. Torino: Loescher.
- Sales, A.; Garcia, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Salgaro, M. (2009). «“L’opera letteraria si realizza nella coscienza del lettore”. Estetica della ricezione, psicologia cognitiva e neuroscienze». Salgaro, M. (a cura di), *Verso una neuroestetica della letteratura*. Roma: Aracne, 137-67.
- Salinari, C.; Ricci, C. (1969). *Storia della letteratura italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Sandig, B. (1972). «Zur Differenzierung Gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen». Gülich, E.; Raible, W. (Hrsgg.), *Textsorten. Differenzierungskriterien aus Linguistischen Sicht*. Wiesbaden: Athenaion, 113-24.
- Sanguineti, F. (2018). *La storia della letteratura in poche righe*. Genova: Il Melangolo.
- Sanjuán, M. (2011). «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia». *Ocnos*, 7, 85-100. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prezas de la Universidad de Zaragoza.
- Sandkaulen, B. (Hrsg.) (2018). *Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Vorlesungen über die Ästhetik*. Berlin: De Gruyter.
- Santarone, D. (2005). *La mediazione letteraria*. Firenze: Palumbo.
- Santarone, D. (2010). «Letteratura e intercultura». Roig-Vila, R.; Fiorucci, M. (eds), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas. Instrumentos de investigación para la innovación y la calidad en el ámbito educativo. Le Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione e l’Interculturalità nella scuola*. Alcoy; Roma: Marfil; Università degli Studi Roma Tre, 369-80.
- Santarone, D. (2013). *Le catene che danno le ali. Percorsi educativi tra didattica interculturale e letteratura*. Firenze: Le Lettere.
- Santerini, M. (2013). *Il racconto dell’altro. Educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.
- Sapegno, N. (1949). *Disegno storico della letteratura italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sartori, F. (a cura di) (2007). *Platone: La Repubblica*. Roma-Bari: Laterza.
- Sartre, J.-P. (1947). *Qu’est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard. Trad. it.: *Che cos’è la letteratura?* Trad. di F. Brioschi. Milano: Il Saggiatore, 1995.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot. Trad. it.: *Corso di linguistica generale*. Trad. di T. De Mauro. Roma-Bari: Laterza, 1967.
- Savignon, S. J. (2001). «Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century». Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a Second/Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 12-28.
- Schaeffer, J.-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?* Vincennes: Thierry Marchaisse.
- Schmidt, S. J. (1983). *La comunicazione letteraria*. Milano: Il Saggiatore.
- Scholes, R. (1982). *Semiotics and Interpretation*. New Haven; London: Yale University Press. Trad. it.: *Semiotica e interpretazione*. Trad. di V. Lalli. Bologna: il Mulino, 1985.
- Schumann, J. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.

- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sclavi, M. (2005). «Ascolto attivo e seconda modernità. Sulla gestione creativa dei conflitti». *Rivista di Psicologia Analitica*, 19, 137-59. <https://doi.org/https://doi.org/10.1400/125835>.
- Segre, C. (a cura di) (1965). *Strutturalismo e critica*. Milano: Il Saggiatore.
- Segre, C. (1969). *I segni e la critica. Fra strutturalismo e semiologia*. Torino: Einaudi.
- Segre, C. (1985). *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Torino: Einaudi.
- Segre, C.; Martignoni, C. (1992). *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origini al Novecento*. Milano: Mondadori.
- Selden, R.; Widdowson, P.; Brooker, P. (2005). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. London: Pearson Education.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Sertoli, G.; Miglietta, G. (a cura di) (2019). *Edmund Burke: Inchiesta sul bello e il sublime*. Milano: Aesthetica.
- Silva De Faria, V.F. (2009). «O ensino de literatura e a formação do leitor literário. Entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais». *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4972046>.
- Sichera, A. (2014). «L'involuzione radicale. Per una breve contestualizzazione storica e teorica delle *Indicazioni Nazionali*». Langella, G. (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Pisa: ETS, 9-15.
- Sinopoli, F. (2002). «I generi letterari». *Gnisci* 2002, 87-110.
- Spaliviero, C. (2015). «La canción para la educación literaria». *EL.LE*, 4(1), 35-69. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/123>.
- Spaliviero, C. (2017). «I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura». *SeLM. Scuola e Lingue Moderne*, LV(4-6), 22-7.
- Spaliviero, C. (2019). «Cinema, letteratura e immaginario italiano all'estero. La prospettiva glottodidattica». Moscarda Mirković, E.; Habrle, T. (a cura di), *Sguardi sull'immaginario italiano. Aspetti linguistici, letterari e culturali*. Gallesano: Università Juraj Dobrila di Pola, 141-55.
- Spaliviero, C. (2020a). «La letteratura della migrazione nei manuali di letteratura italiana per la scuola secondaria di secondo grado. I risultati di un'indagine». Regazzoni, S.; Domínguez, M.C. (a cura di), *L'altro sono io. Scritture plurali e letture migranti. El otro soy yo. Escrituras plurales y lecturas migran tes*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 177-91. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-396-0/015>.
- Spaliviero, C. (2020b). «La proposta di un metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura. I risultati di un'indagine sulla letteratura italiana». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 648-68. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13952>.
- Spera, L. (2015). *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri. Cinque percorsi operativi nel Novecento*. Pisa: Pacini.
- Spingola, C. (2020). «Normativa scolastica». Ruozi, G.; Tellini, G. (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*. Milano: Le Monnier Università, 245-8.
- Stagi Scarpa, M. (2005). «La didattica della letteratura in lingua straniera, oggi». Stagi Scarpa, M. (a cura di), *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci, 11-36.

- Steiner, P. (1984). *Russian Formalism. A Metapoetics*. Ithaca: Cornell University Press. Trad. it.: *Il formalismo russo*. Trad. di G. Zanetti. Bologna: il Mulino, 1991.
- Suitner, F. (2004). *La critica della letteratura e le sue tecniche*. Roma: Carocci.
- Surian, A.; Damini, M. (2017). *Diversità e cooperazione. Percorsi di intercultura e cooperative learning nelle scuole secondarie di secondo grado*. Torino: Loescher. I Quaderni della Ricerca 35.
- Szondi, P. (1992). *Introduzione all'ermeneutica letteraria*. Torino: Einaudi.
- Tamponi, A. (2006). *Italiano a modello 1. Dalla lettura alla scrittura*. Roma: Bonacci.
- Tatti, S. (2020). «La storia della letteratura (dell'Ottocento) e la prova di italiano dell'esame di Stato. Insegnamento e ricerca». Ruozi, G.; Tellini, G. (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte applicative*. Milano: Le Monnier Università, 231-43.
- Tellini, G. (2010). *Metodi e protagonisti della critica letteraria*. Milano: Le Monnier.
- Tellini, G. (2020). «Le biografie degli autori». Ruozi, G.; Tellini, G. (a cura di), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte operative*. Milano: Le Monnier Università, 73-85.
- Terracini, L. (1980). «I codici negati». Terracini, L. (a cura di), *I segni e la scuola*. Torino: La Rosa, 95-115.
- Tinazzi, G. (2007). *La scrittura e lo sguardo. Cinema e letteratura. Nuova edizione aggiornata e ampliata*. Venezia: Marsilio.
- Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Todorov, T. (1978). *Les genres du discours*. Paris: Seuil.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion. Trad. it.: *La letteratura in pericolo*. Trad. di E. Lana. Milano: Garzanti, 2008.
- Traini, S. (2006). *Le due vie della semiotica*. Milano: Bompiani.
- Triolo, R. (2004). «Dal libro al film, dal DVD alla classe. La letteratura al cinema». Balboni, P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria, 103-24.
- Trocchi, A. (2002). «Temi e miti letterari». Gnisci 2002, 63-86.
- Trousseau, R. (1964). *Le thème de Prométhée dans la littérature européenne*. Genève: Droz.
- Van, T.T.M. (2009). «The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom». *English Teaching Forum*, 47(3), 2-9. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/09-47-3-b.pdf.
- Vennarucci, F. (2016). «Leggersi e scriversi. Breve storia di un apprendistato di lettura, scrittura e vita». Tonelli, N. (a cura di), *Le competenze dell'italiano. I Quaderni della Ricerca 5. Didattica e letteratura*. Torino: Loescher, 125-56.
- Watson, G.; Zyngier, S. (eds) (2006). *Literature and Stylistics for Language Learners. Theory and Practice*. Basingstoke: Macmillan; Palgrave.
- Weinrich, H. (1967). «Für eine Literaturgeschichte des Lesers». *Merkur*, XXI, 1026-38. Trad. it.: «Per una storia letteraria del lettore». Holub, R.C. (a cura di), *Teoria della ricezione*. Torino: Einaudi, 1989, 27-42.
- Wellek, R.; Warren, A. (1949). *Theory of Literature*. New York: Harcourt Brace. Trad. it.: *Teoria della letteratura*. Trad. di P.L. Contessi. Bologna: il Mulino, 1956.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Text. Entwurf eines Textlinguistischen Modell zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Zamjatin, E.I. (1970). *Tecnica della prosa*. Bari: De Donato.
- Zuanelli, E. (1978). *Competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*. Venezia: Cafoscarina.
- Zuanelli, E. (1981). *La competenza comunicativa*. Torino: Bollati Boringhieri.

Riferimenti normativi

- Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 (2010). *Decreto Interministeriale MIUR-MEF nr. 211 del 7 ottobre 2010. Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, nr. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*.
- Decreto Legislativo nr. 62 (2017). *Decreto Legislativo nr. 62 del 13 aprile 2017. Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, nr. 107*.
- Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979 (in SO alla GU 20 febbraio 1979, n. 50). *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*.
- Direttiva Ministeriale MIUR nr. 57 (2010). *Direttiva Ministeriale MIUR nr. 57 del 15 luglio 2010. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, nr. 88*.
- Direttiva Ministeriale MIUR nr. 65 (2010). *Direttiva Ministeriale MIUR nr. 65 del 28 luglio 2010. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, nr. 87*.

Il volume esamina lo stato dell'arte sull'educazione letteraria e sulla didattica della letteratura in Italia e collega i principali approcci, metodi e obiettivi dell'insegnamento letterario all'educazione linguistica, all'educazione interculturale e alla comunicazione interculturale. In particolare, sono presentati un modello di competenza comunicativa letteraria e interculturale e un metodo ermeneutico e relazionale, finalizzati ad apportare dei benefici anche all'acquisizione linguistica e allo sviluppo della consapevolezza interculturale. L'obiettivo del volume è quello di offrire delle risorse contenutistiche e metodologiche per l'insegnamento della letteratura italiana e straniera.

Camilla Spaliviero è dottore di ricerca in Lingue, Culture e Società Moderne e Scienze del Linguaggio presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. È membro del Centre for Research in Educational Linguistics (CREL) della medesima università e del gruppo di ricerca Educació literària, lingüística, cultura i societats (ELCiS) dell'Università di Valencia (Spagna). All'interno del Laboratorio ITALS, coordina il progetto *Itals Letteratura*.



Università
Ca'Foscari
Venezia

