Scuola e Lingue Moderne

anno XLI 7-8 2003

Numero monografico

L'insegnamento della letteratura

a cura di Fabio Caon

in collaborazione con la SSIS del Veneto

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SeLM n. 7-8, ottobre-novembre 2003

GARZANTI SCUOLA

Perché un numero monografico sulla letteratura

Fabio Caon

Secondo un impianto formativo corretto:

a. l'**educazione letteraria** dovrebbe essere vista come una componente importantissima dell'educazione umanistica, insieme alle componenti filosofica, storica, artistica (e musicale – settore ancora ignorato nella nostra Scuola);

b. la **didattica della letteratura** è la fase in cui le finalità dell'educazione letteraria si trasformano in obiettivi didattici e prendono la forma di percorsi nelle varie lingue e letterature che lo studente affronta durante la sua formazione scolastica.
La realtà è alquanto diversa nella scuola.

Un campo segnato da siepi

Nella tradizione italiana ogni docente coltiva il suo orticello; anche quando il campo in sé sarebbe esteso, si finisce per parcellizzarlo e quindi ciascun orto rende meno di quel che potrebbe dare se si condividessero irrigazione, fertilizzanti, impianti con i vicini, aprendo qualche varco nelle siepi.
L'educazione umanistica è uno di questi grandi orti, parcellizzato tra filosofi e storici, italianisti e specialisti di lingua straniera – e il risultato è sotto gli occhi di tutti: l'Italia è il paese europeo in cui si legge meno letteratura.
Questo numero monografico intende aprire almeno una delle tante siepi che dividono il grande campo dell'educazione culturale, umanistica; cerchiamo di aprire una serie di varchi tra insegnanti di italiano e di lingue straniere, anche in considerazione del fatto che la Riforma Moratti prevede l'insegnamento di due lingue straniere fino a tutta la scuola superiore, e quindi ci saranno almeno tre docenti – quattro, negli istituti dove l'insegnamento delle lingue classiche sia condotto da un insegnante diverso da quello di letteratura italiana – impegnati nell'educazione letteraria e invitati ad armonizzare il loro lavoro in modo che l'orto sia complessivamente più fecondo. È evidente, ma forse mette conto ricordarlo, che:

a. la letteratura, la letterarietà, sebbene realizzata in varie lingue hanno una natura unitaria e lo studente deve scoprire questa unitarietà prima ancora che le singole letterature nazionali;

b. sebbene le letterature studiate siano tante, sebbene i "testi" siano tantissimi, la "testa" del singolo studente è una, e proporre metodologie didattiche incoerenti, se non addirittura contraddittorie, non può produrre che confusione, se non perfino rifiuto da parte di uno studente che non capisce cosa gli si vuol proporre, per quali ragioni, con quale partecipazione da parte sua.

Questo numero particolare si ripromette, dunque, di riflettere sull'educazione letteraria, in quanto unisce i percorsi educativi in questo settore, attraversando il curricolo e le discipline.

La collaborazione con la SSIS del Veneto

Da anni compaiono su *Scuole e Lingue Moderne* articoli di didattica della letteratura, soprattutto esperienze che provengono dalla scuola, e per il numero 7 del 2003 era previsto un numero monografico; nel luglio del 2003 la SSIS del Veneto ha organizzato un seminario, coordinato da Aldo Maria Costantini, sul tema dell'educazione letteraria; abbiamo proposto alla SSIS di riportare gli interventi di quel seminario, limitandosi a una nostra breve integrazione sul ruolo della storia della letteratura, che nella riflessione del seminario SSIS rimaneva sfumato e che ci è parso utile riportare all'attenzione del lettore.
Questo numero dunque è particolare sia come dimensioni, in quanto racchiude due numeri in un unica rivista, sia come impostazione: si rivolge infatti sia a insegnanti (attuali, quelli ANILS; futuri, quelli SSIS) di italiano, latino, greco, sia a insegnanti di lingue straniere. È un varco aperto tra questi due gruppi sia nella SSIS sia nella scuola. E proprio nelle scuole potrebbe essere utile se i docenti di lingue che ricevono questo numero lo condividessero con i colleghi di lettere, in modo da esplorare varchi ed aperture tra orticelli che, se troppo piccoli, finiscono per non permettere nessuna coltura/cultura.

Letteratura e letterature per il giovane del terzo millennio

Giovanni Freddi

Questo contributo si articola in due parti: nella prima tratteggiamo l'incontro tra artista e giovane, mediato attraverso la figura chiave costituita dal docente; nella seconda entriamo più in profondità nello specifico dell'educazione letteraria e del contributo che la glottodidattica può offrire a questo processo.

1. Le figure

La produzione-fruizione letteraria vede coinvolte tre figure: lo scrittore-artista, il critico letterario e il lettore che, nel nostro caso, è lo studente di letteratura. Il primo è il creatore dell'opera letteraria; il secondo è lo specialista che l'analizza, l'interpreta e la valuta; il terzo ne è il destinatario. Ciò vale sia per la letteratura di lingua madre-nazionale (per la maggior parte di noi l'italiana) sia per le letterature moderne ("straniere") di cui si occupa per professione la maggior parte dei nostri lettori.

1.1 Lo scrittore-artista

Lo scrittore è l'autore per eccellenza; è il creatore dell'opera letteraria. Il suo status sociale o le sue condizioni di vita possono variare da un'epoca all'altra, ma non cambia il travaglio che egli conosce scrivendo un'opera di poesia, di narrativa o di teatro. Il poeta russo Majakovskij ha usato la fortunata espressione *officina dello scrittore* per indicare il contesto esistenziale in cui questi lavora e crea. Tale espressione richiama alla nostra mente l'immagine dell'alchimista medievale: come costui trasforma in oro il vile metallo, il letterato-artista trasfigura in linguaggio poetico la lingua parlata in casa e nella strada. E come l'alchimista ha un suo magico armamentario, anche lo scrittore, come ricorda Majakovskij, ha la sua strumentazione professionale: «penna, matita, macchina da scrivere, telefono, ... una scrivania ... la pipa, le sigarette...». Pur concedendo al poeta russo che egli parlava del mestiere di giornalista e non specificamente di quello di autore letterario, poniamo di romanziere, tale contesto – peraltro datato – non convince. Gli oggetti che egli cita rendono l'atmosfera del mercatino dell'antiquariato, non la grande tensione dello scrittore che, mentre crea, pensa da un lato alle sue creature di fantasia e, dall'altro, ai suoi ipotetici lettori con i quali egli intesse una tacita e sottile negoziazione psicologica; questi oggetti nulla dicono del dramma dello scrittore di fronte alla pagina bianca né illuminano quei travagliati processi di trattamento del linguaggio che trasformano un evento banale in una storia straordinaria. Più che un'officina, il contesto di lavoro e di vita dello scrittore sembra dover essere proprio un laboratorio, parola derivata dal latino *labor, -is* che significa "fatica, impresa, lavoro, sforzo, pena, tormento, affanno". Il laboratorio è il contesto vitale della creazione poetico-letteraria.
Lo studente di letteratura non può essere uno scrittore-artista come vagheggiato fino a tutto l'Ottocento con la "didattica della retorica" e lo scopo dell'insegnamento letterario non sarà dunque quello di formare futuri poeti, narratori o autori di teatro.

1.2 Il critico letterario

Quando l'opera – poesia, romanzo, dramma – giunge nelle mani del critico, ha inizio una seconda fase della sua travagliata esistenza. Molto dipende ora dalla personalità del critico. Adattando per noi una distinzione di R. Barthes, possiamo trovarci di fronte un *critico promozionale,* uno di quelli cioè che, appena uscito il libro, lo presenta e lo recensisce per i lettori dei quotidiani, dei rotocalchi o delle riviste non specialistiche con il risultato di favorirne il lancio indipendentemente dal suo valore intrinseco. Ma se abbiamo fortuna, possiamo anche incontrare, per dirlo sempre con le parole di R. Barthes, un *critico delle strutture* che non si preoccupa dell'attualità del libro ma si propone di indagare i significati nascosti dietro le parole, di cogliere la valenza o lo spessore estetici dell'opera, inserendo di conseguenza la critica letteraria

nella revisione permanente del concetto stesso di letteratura. Il fatto, appunto, è che quando si lavora a questi livelli, fare critica letteraria si traduce anche in un fare letteratura. In altre parole, quando il critico illustra e valuta – magari applicando le categorie dei formalisti russi e dei semiologi come Cesare Segre o Maria Corti: i livelli tematico, simbolico, antropologico e ideologico relativi al contenuto nonché i livelli linguistico, stilistico o metrico relativi alla forma – egli interagisce con la produzione letteraria convalidando orientamenti, valorizzando indirizzi, consolidando gusti e costumi, fornendo la strumentazione per penetrare l'enigma della letteratura e della creazione letteraria.[1] Detto questo, occorre aggiungere che lo scrittore-poeta è un artista, mentre il critico letterario resta un tecnico, uno specialista, indipendentemente dall'indirizzo al quale si rifà: romantico, storico, crociano, sociologico, strutturalista-semiologico, psicanalitico, ecc.
Se analizzare, valutare e criticare è il compito proprio del critico letterario, allo studente non si può chiedere di diventare un critico di opere alle quali deve ancora accostarsi per conoscerle, anzitutto, per interpretarle, comprenderle e gustarle.

1.3 Il lettore

Nel ciclo della produzione-comunicazione letteraria il lettore – che in certe condizioni è ascoltatore o spettatore – è il destinatario naturale di ogni opera. Attraverso noti processi di lettura-decodificazione, il lettore ricostruisce la storia, rivive la vicenda, ricrea situazioni ed emozioni partendo dal testo che si ritrova fra le mani. Il suo leggere non è semplicemente un'operazione speculare allo scrivere dell'autore: mentre legge e gusta l'opera, egli *con-crea* la stessa a livello di rappresentazione mentale personale.
Detto in altri termini, il lettore non è mai una presenza aggiuntiva o estranea. Egli è coprotagonista dell'evento letterario, in quanto la sua esistenza legittima quella dello stesso autore e dell'opera letteraria. Sul ruolo del lettore U. Eco ha scritto cose meritevoli di approfondimento. Ne riprendiamo alcune destinate a risultare di particolare rilievo per l'educazione letteraria.

«Un testo, quale appare nella sua superficie (o manifestazione) linguistica, rappresenta – afferma Eco[2] – una catena di artifici espressivi che debbono essere attualizzati dal destinatario. Poiché in questo libro abbiamo deciso di occuparci soltanto di testi scritti (e man mano che andremo avanti restringeremo i nostri esperimenti di analisi a testi narrativi) parleremo d'ora in poi, anziché di destinatario, di "lettore" – così come useremo indifferentemente Emittente e Autore per definire il produttore del testo. [...] Un testo si distingue... da altri tipi di espressione per una sua maggiore complessità. E motivo principale della sua complessità è proprio il fatto che esso è intessuto di *non-detto*...»
"Non-detto" significa non manifestato in superficie, a livello di espressione: ma è appunto questo non-detto che deve venir attualizzato a livello di attualizzazione del contenuto. E a questo proposito un testo, più decisamente che ogni altro messaggio, richiede movimenti cooperativi attivi e coscienti da parte del lettore. [...] Il testo è ... intessuto di spazi bianchi, di interstizi da riempire, e chi lo ha emesso prevedeva che essi fossero riempiti e li ha lasciati bianchi per due ragioni. Anzitutto perché un testo è un meccanismo pigro (o economico) che vive sul plusvalore di senso introdottovi dal destinatario, e solo in casi di estrema pignoleria, estrema preoccupazione didascalica o estrema repressività il testo si complica di ridondanze e specificazioni ulteriori – sino al limite in cui si violano le normali regole di conversazione. E in secondo luogo perché via via che passa dalla funzione didascalica a quella estetica, un testo vuole lasciare al lettore l'iniziativa interpretativa, anche se di solito desidera essere interpretato con un margine sufficiente di univocità. Un testo vuole che qualcuno lo aiuti a funzionare.

1.4 L'incontro studente-professore

In sede di educazione letteraria il lettore cessa di essere un individuo vago e generico

[1] M. Corti, *Principi della comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano 1976, p. 125 e segg.
[2] Cfr. U. Eco, *Lector in fabula*, Bompiani Tascabili, Milano 1993, pp. 50-53.

per assumere l'aspetto del giovane studente che compie la sua iniziazione alla produzione letteraria, la quale è primariamente italiana ma, in molti casi, anche straniera – moderna e classica.
A questo primo appuntamento egli giunge con la personale sensibilità: con aspettative, motivazioni, preferenze e idiosincrasie. Giunge con il bagaglio di esperienze e competenze culturali che ha assimilato, soprattutto per contatto, vivendo immerso nella cultura di massa, nell'esperienza quotidiana delle moderne modalità comunicative e nel rapporto con i coetanei. Egli si presenta con quell'acculturazione, quella formazione culturale che alcuni definiscono "per familiarità" e che l'insegnante non può ignorare. Tale realtà può esplicitarsi come segue: appartenenza del giovane ad un "villaggio" che si è fatto globale; possesso di forme di conoscenza di natura partecipativa che si attua per contatto diretto; esposizione sistematica a nuovi linguaggi (musica, arte, televisione, cinema, pubblicità, multimedialità) che insidiano la lingua ridimensionando allo stesso tempo il ruolo della letteratura. L'esperienza che lo studente si è fatta nella società e nella vita riduce e condensa passato e futuro in un presente nevrotico che sembrerebbe non avere alcun significato. Egli chiede pertanto al professore di letteratura, a tutti i professori, di essere considerato e accettato per quello che egli effettivamente è. Egli si aspetta che l'accostamento alla letteratura e lo studio delle altre materie gli forniscano dei perché, l'aiutino a comprendere l'uomo e le cose. Non rifiuta a priori la letteratura ma chiede a questa delle risposte convincenti. Prendiamo in esame alcuni spunti di riflessione.
a. Il giovane del terzo millennio ha, per così dire, imparato l'abilità della lettura sulle strisce dei fumetti o dei fotoromanzi. Se egli giunge a scoprire che in esse il meccanismo *paradigmatico* (il susseguirsi, cioè, e l'accavallarsi delle immagini) *prevale sulla dimensione sintagmatica* (cioè sullo snodarsi lineare del pensiero e del tema) proprio come avviene nelle composizioni poetiche, l'accettazione della poesia diventa un fatto piuttosto probabile.

b. Questo giovane del terzo millennio formatosi davanti al piccolo schermo televisivo o al grande schermo cinematografico, deve essere condotto a distinguere, di una narrazione, la *fabula* (esposizione realistica cronologico-sequenziale degli eventi) dall'*intreccio*, che consiste invece nella manipolazione della storia fatta dall'autore, il quale contrae certi momenti, ne dilata altri, cambia la voce narrante, varia i punti di vista, sospende il flusso del racconto per recuperare un momento del passato (*flashback*)... Quando ciò avviene, il giovane scopre l'omologia esistente tra sintassi del romanzo e sintassi del film con il duplice vantaggio di porsi criticamente di fronte all'ipnosi iconica del film e di provare un'insospettata curiosità per la narrativa letteraria. In tale modo la narrativa, anche lontana nel tempo, diventa al tempo stesso stimolo e strumento per decifrare il mondo d'oggi.

c. Il giovane che assiste, magari casualmente, ad una rappresentazione teatrale o che legge la recensione di uno spettacolo shakespeariano allestito da Luca Ronconi giunge di norma a scoprire che certe "trovate" di regia non previste dal drammaturgo sono dei tentativi di attualizzare, di far comprendere e rendere moderno il dramma. Questa esperienza servirà a confermare da un lato la "storicità" dell'opera e, dall'altro, la sua perenne modernità. Il che vuol dire anche la sua universalità.

d. Il giovane che legge la parodia di una poesia (*Dies Irae* del Giusti), l'intervista a un grande poeta (*Ungaretti* fatta dalla RAI), la trascrizione in italiano moderno di un'opera trecentesca (*Il Decamerone* ad opera di Busi), il programma di un centenario (*Leopardi* nel 1998 o *Calvino* nel prossimo 2023), operazioni tutte legate ad una fruizione "postuma" dell'opera e dell'autore, coglie l'universalità di certi valori, grazie proprio alle successive rivisitazioni e riproposizioni che se ne fanno.

e. Il giovane "multimediale" che viene posto di fronte alla transcodificazione di un testo letterario in un film (*Il gattopardo* di Luchino Visconti o *Piccolo mondo antico* di Mario Soldati), oppure in un allestimento teatrale (*L'Orlando furioso* di Luca Ronconi), in un balletto (*La bella addormentata nel bosco* di Perrault-Grimm, musica di Čajkovskij), o anche in un'opera lirica (*La*

cavalleria rusticana di Pietro Mascagni) trae da queste esperienze almeno due risultati utili: si appassiona ad una letteratura che sa reincarnarsi nel nostro tempo e giunge alla scoperta dei meccanismi dei linguaggi, anche non verbali, e di quelli integrati o misti. Grazie ad esperienze di tale natura, il nostro giovane scopre quale linfa vitale sia la letteratura per comprendere l'immaginario elaborato nel tempo dai gruppi umani e quale nutrimento sia per nuove forme dell'immaginario, per la fantasia e la creatività.

f. Il giovane scopre, altresì, che con i suoi generi e le specifiche forme di scrittura, la letteratura offre una chiave per leggere e descrivere l'uomo e la vita. Scopre infine che la letteratura – frutto di un trattamento speciale della lingua – è uno di quei numerosi linguaggi della sfera estetica (arti, musica, danza, cinema, televisione...) con cui si esprime la fantasia e la creatività dell'uomo del terzo millennio.

Se il ritratto del giovane da noi abbozzato risulta somigliante al vero, dovremo concludere che abbiamo di fronte un soggetto aperto al richiamo della letteratura che solo il formalismo pedante e miope di una didattica sussiegosa e compiaciuta può bloccare con pericoli di rigetto.

Quanto abbiamo cercato di scoprire fino a questo momento viene a confermare la *rinnovata funzione* della letteratura nel mondo moderno:

- la letteratura è il risultato di un impiego speciale della lingua che con l'arte, la danza, la pittura, la musica ecc. rientra nella sfera della creazione estetica;
- la produzione letteraria rinvia, richiama e spesso si intreccia con le altre forme di espressione artistica;
- in un mondo come l'attuale, esasperatamente tecnologizzato, paralizzato da forme di comunicazione ipertrofiche imposte dal consumismo e dalla pubblicità, la letteratura assolve – come afferma G. Ferroni – a una funzione ecologica che non è semplicemente naturalistica, in quanto è ecologia della memoria, ecologia della mente. Il che è tantissimo, ma non è ancora tutto.
- Una letteratura modernamente intesa e

Il Dizionario Garzanti Hazon di Inglese

Annualmente aggiornato per raccogliere, ordinare, classificare le parole e le locuzioni dell'inglese d'oggi

CON OLTRE 3000 NEOLOGISMI

- 350000 lemmi e accezioni
- 2200 phrasal verbs
- 58000 termini specialistici: scientifici, tecnici, economici e giuridici
- 4500 termini e locuzioni americane
- 2000 citazioni d'autore
- trascrizione fonetica e divisione sillabica dei lemmi inglesi
- osservazioni sul corretto uso grammaticale, sintattico e semantico della lingua
- 11 appendici (verbi irregolari, nomi propri e geografici...)
- 2000 termini di informatica e di Internet, con tavole illustrate
- 70 tavole a colori e in bianco e nero

Il Dizionario è disponibile anche su CD-Rom: Inglese Hazon <clic>

- funzioni di ricerca semplici e avanzate in tutto il testo del Dizionario
- tavole di coniugazione di 8500 verbi inglesi regolari e irregolari
- pronuncia di tutti i lemmi inglesi

www.garzantilinguistica.it

GARZANTI LINGUISTICA

fruita non si limita a contenere i danni dovuti ai comportamenti dissennati dell'uomo che ci sono stati, ancora ci sono e in futuro forse si ripeteranno. Mantenendo la sua specificità, grazie alle interrelazioni che stabilisce con gli altri linguaggi, la letteratura può davvero assicurare il raggiungimento delle finalità di un'educazione globale adeguata ai tempi nuovi, e cioè: recuperare il patrimonio del passato, scoprire la profondità storica della cultura, scoprire la storicità delle realizzazioni umane, scoprire e gustare la valenza estetica dei capolavori, coltivare la capacità critica, valorizzare il primato del "logos" e così via.

2. L'educazione letteraria per il giovane del terzo millennio

I pochi discorsi fatti in Italia in questi anni circa le finalità di un moderno insegnamento della letteratura sono generici sul piano teorico e acontestualizzati sul piano didattico. Ma qualcosa d'interessante ha cominciato a fermentare negli ultimi tempi ad iniziativa di qualche lucido glottodidatta dalla mente aperta ai nuovi orizzonti (tra questi Armellini, Balboni, Desideri, Lavinio, Progetto "Dilis" e – si licet – Freddi) e di alcuni letterati di professione. Ricordiamo Giulio Ferroni, Carlo Ossola, Pier Marco Bertinetto, Cesare Segre, Maria Corti, Alberto Asor Rosa, Umberto Eco, Bice Mortara Garavelli, Pier Vincenzo Mengaldo e qualche altro. Le proposte di questi ultimi studiosi – che sono anche dei linguisti di grande finezza – quasi per un'equazione personale che si stabilisce tra loro e la disciplina professata, si occupano in generale più dei contenuti e delle forme che delle finalità vere e proprie. E quando queste ultime vengono esplicitate, risultano di norma parziali ed eccessivamente marcate sul piano della teoria letteraria.

2.1 Le regole del buon giornalismo

Per richiamare la prassi inglese del buon giornalismo aggiungeremo che Ossola – e con lui Bertinetto – si è occupato tanto del *perché* quanto del *come* (insegnare la letteratura); Maria Corti ha fornito interessanti indicazioni relative al *come*; Umberto Eco, pur nell'ambito di orizzonti molto aperti, si è occupato sostanzialmente del *cosa* e del *chi* (fruisce il messaggio letterario), Bice Mortara Garavelli si è interessata alle interconnessioni tra letteratura e linguistica mentre Pier Vincenzo Mengaldo ha sviluppato un coerente discorso sul *che cosa* (insegnare) ed anche sul *come* svolgere tale attività d'insegnamento con profonde intuizioni ecc.
Quanto alle restanti proposte, si tratta perlopiù di prospettive ideologicamente connotate, di arabescati filosofemi o di fioriti luoghi comuni.
Ogni linguista e ogni letterato sa che il fondatore della linguistica moderna Ferdinand De Saussure ha introdotto nello studio del linguaggio (verbale) due nozioni che si contrappongono in forma di dicotomia. Egli ha distinto con il termine francese *langue* l'insieme dei materiali linguistici (suoni, vocaboli, locuzioni, regole) a disposizione di tutti i parlanti del gruppo, e con l'altro termine francese *parole* l'uso personale, creativo e irripetibile che il singolo parlante fa della "langue".[3]
Operando per analogia e registrando le risposte implicite o esplicite relative alle finalità dell'insegnamento letterario nel terzo millennio possiamo individuare un *corpus*

[3] Carlo Ossola, "Testo poetico e storia letteraria", in Ricciardi M. (cur.), *Didattica dell'italiano*, Stampatori, Torino, 1976. Cesare Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985. Maria Corti, *Principi della comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano 1976. Alberto Asor Rosa, *Letteratura italiana*, in X volumi, Einaudi, Torino 1982-2000. Bertinetto P. M., Ossola C. (cur.), *Insegnare stanca. Esercizi per l'insegnamento dell'italiano*, Il Mulino, Bologna 1982. Umberto Eco, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979; *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano 2002. Bice Mortara Garavelli (cur.), *Letteratura e linguistica*. Pier Vincenzo Mengaldo che, relativamente alle questioni del *perché* e del *cosa* si è espresso – e con molta lucidità – più con articoli che con saggi o volumi specifici. Una segnalazione merita A. Asor Rosa che nei primi volumi della sua imponente *Letteratura italiana* curata per Einaudi ha esaminato il problema da diverse angolazioni: Vol. I, *Il letterato e le istituzioni* (1982); Vol. II, *Produzione e consumo* (1983); ecc. Più che una sensibilità per una didattica innovativa della letteratura, difficile da rilevare, c'è in questo studioso una marcata attenzione per i risvolti teorici e soprattutto sociologici (anche istituzionali) della presenza della letteratura nella nostra società.
Per quanto riguarda i glottodidatti che si sono occupati di insegnamento della letteratura o "Educazione letteraria" si veda la bibliografia.

di idee che costituisce la "langue" dell'*educazione letteraria*.

2.2 Finalità dell'insegnamento letterario
All'interno del quadro tratteggiato si possono già individuare delle valide finalità di un moderno insegnamento della letteratura ai giovani del terzo millennio. Lo faremo avvertendo che si tratta di un'approssimazione al cuore del problema.

a. Recuperare il patrimonio di umanità e di cultura del passato
Si tratta del patrimonio di realizzazioni, esperienze, valori ed errori – positivi anch'essi, allorché letti all'incontrario – che coincidono con la storia e la cultura dell'umanità e dei gruppi.
Volendo riprendere la distinzione tra mondo naturalistico e mondo umano occorre sottolineare il fatto che l'animale si sviluppa da sé secondo leggi di natura, su basi genetiche che operano a livello biologico e istintuale, portandolo a ripetere il ciclo vitale della specie alla quale appartiene.
Nell'animale non c'è cumulatività di apprendimento ma solo addestramento più o meno avanzato. Questo viene assicurato esternamente dall'uomo. Da parte sua, anche l'uomo conosce uno sviluppo funzionale dell'organismo, orientato dal codice genetico. Ma egli, pur in un continuum che rende difficile stabilire demarcazioni nette, presenta dimensioni di autorealizzazione che lo sospingono al di fuori del determinismo naturalistico e dai ristretti ambiti dell'omeostasi. La sua *personalità* sarebbe impensabile senza la dimensione sociale e culturale che egli si costruisce nella storia mediante l'apprendimento e l'interazione con i suoi simili. La diversità fra *addestramento* e *educazione* consiste anche in questo: nel fatto che le esperienze sociali e culturali della specie umana sono trasmissibili da uomo a uomo. È pertanto la possibilità di fare propria la cultura del gruppo che consente all'umanità di non riprendere di continuo il suo cammino dall'inizio, per ogni essere umano che viene al mondo. Ciò assicura infatti la cumulatività della storia e della civiltà di cui egli deve alimentarsi se non vuole conoscere una deprivazione culturale e umana. E a ciò concorre il patrimonio letterario.

b. Scoprire la profondità storica della cultura
Questa finalità, che si applica a tutte le discipline create dall'uomo, coinvolge *in primis* la letteratura. La conoscenza storico-diacronica dà allo stesso tempo il senso della distanza e la continuità della tradizione, nonché la scansione delle varie fasi del cammino umano.

c. Scoprire la "storicità" delle realizzazioni umane
La finalità di riferire ogni realizzazione umana al proprio contesto storico-culturale completa da un lato l'istanza illustrata in precedenza e, dall'altro, fornisce una strumentazione critica, valida sia per l'asse diacronico sia per l'asse sincronico del tempo presente.

d. Scoprire e gustare la valenza estetica dei capolavori
Questa istanza investe i capolavori tanto letterari quanto artistici (pittura, architettura, musica ecc.) e diventa una finalità da perseguire perché il bello – che nell'opera d'arte si manifesta – è un autovalore ed anche uno strumento di affinamento del gusto dell'uomo. L'arricchimento estetico non può comunque essere disgiunto dall'esperienza diretta del godimento estetico, che è così strettamente imparentato alla fantasia, all'originalità e alla creatività.

e. Coltivare la capacità critica
Di fronte ai pericoli costituiti dalle sabbie mobili del "blobismo" e alla tendenza prevaricante dell'immagine rispetto alle altre forme di conoscenza, la letteratura favorisce lo sviluppo di uno spirito critico che predispone il giovane a problematizzare e ad esprimere giudizi di valore.

f. Valorizzare il primato del "logos"
Considerata la natura sequenziale-analitica del linguaggio verbale e la natura analogica-intuitiva dei linguaggi non verbali, lo studio della letteratura riduce i pericoli di essere presi in ostaggio dal pittorialismo caleidoscopico che impregna percettivamente l'uomo affievolendone il pensiero critico e la creatività.

g. Integrare la letteratura con le altre forme d'arte
La finalità risponde da un lato all'unicità e

alla natura olistica dell'uomo sul piano psicologico e neurofisiologico e, dall'altro, all'unitarietà delle esperienze estetiche, le quali, pur con le diverse specificità, si presentano sempre interrelate da una fitta trama di intrecci e rimandi.

h. Educare a un'ecologia della mente e della cultura

La nozione di ecologia presenta diverse sfaccettature. Essa aiuta in primo luogo a preservare il patrimonio di cultura e di umanizzazione accumulato nei secoli, evitando che dei momenti o dei prodotti decisivi della storia dell'uomo vengano sacrificati sull'altare del mero funzionalismo o, peggio, del consumismo. In secondo luogo essa introduce ad un relativismo che vuol dire rispetto, attenzione, accettazione e valorizzazione dell'altro (di altri gruppi umani, di altre culture) in funzione di una più completa autorealizzazione di se stessi. Essa assicura inoltre all'uomo e allo studente del terzo millennio categorie come presente-passato-futuro, una scala di valutazione di fronte alla storia e alla vita, degli strumenti critici ed espressivi in grado di filtrare consapevolmente le esperienze e le prospettive postmoderne.

3. Contenuti dell'insegnamento letterario

Le riflessioni del Novecento in materia di letteratura sono slittate dalle storie letterarie alla *letterarietà* e, da questa, al *testo letterario*. Qualche considerazione consentirà di mettere meglio a fuoco la questione.
Osserviamo lo scrittore chino sul tavolo di lavoro, intento a scrivere un'opera letteraria. Egli è animato e sorretto da un progetto creativo – un romanzo, un componimento poetico o teatrale – che egli realizza piegando suoni, parole, espressioni, frasi e sintassi al proprio disegno, con ciò distaccandosi dagli usi linguistici quotidiani e ricorrendo inoltre agli artifici della metrica per ottenere ritmo e musicalità e a quelli della retorica per dare vita a figure del pensiero che producono immagini e sequenze di alta suggestione. Per il suo disegno lo scrittore di genio fa uso della tecnica, ma egli la domina, non ne è dominato.

Il Dizionario Garzanti di Italiano

Annualmente aggiornato per raccogliere, ordinare, classificare le parole e le locuzioni dell'italiano d'oggi

CON OLTRE 3000 NEOLOGISMI

- 200 000 lemmi e accezioni
- 28 000 sinonimi e contrari
- 55 000 etimologie
- 6000 citazioni d'autore
- 2600 sigle, abbreviazioni e acronimi
- osservazioni puntuali sul corretto uso grammaticale e semantico della lingua
- indicazioni fono-morfologiche sulle particolarità e irregolarità di verbi, aggettivi e sostantivi
- 67 tavole di nomenclatura per l'approfondimento della terminologia relativa a discipline scientifiche, settori di attività, aspetti della vita quotidiana
- 52 riquadri di approfondimento didattico sulle funzioni di prefissi e suffissi
- sentenze e frasi proverbiali latine
- 109 tavole illustrate a colori e in bianco e nero

Il Dizionario è disponibile anche su CD-Rom: Italiano <clic>

- funzioni di ricerca semplici e avanzate in tutto il testo del Dizionario
- tavole di coniugazione di 9600 verbi regolari e irregolari
- grammatica essenziale e dubbi linguistici

www.garzantilinguistica.it

GARZANTI LINGUISTICA

3.1 La centralità del testo letterario

Nell'insegnamento della letteratura esistono due impostazioni che – senza rifarci alle categorie della storiografia letteraria – definiremo sbrigativamente del "capolavoro" e della "storia".

Lavorare sul "capolavoro" significa privilegiare l'opera o anche solo quel particolare brano dell'opera per le intrinseche valenze estetiche e formali che possiede. Il capolavoro è lì, davanti agli occhi e parla al lettore mediante le sue parole, le sue righe, i suoi periodi, le sue pagine, le sue partizioni. Tutto quanto esso ha di straordinario (cioè *extra-ordinario*) e di sublime è contenuto in quelle pagine e non c'è, in teoria, un bisogno inderogabile di rifarsi all'autore, al periodo, al secolo, al movimento cui appartiene per coglierne la bellezza e il significato. Il capolavoro parla da sé; è una realtà che ci appare, in qualche modo, non segnata dal tempo, il cui valore e la cui bellezza parlano – o dovrebbero parlare – a tutti gli uomini di tutti i tempi.

Questa impostazione – definibile *del capolavoro* – è la proiezione "pratica" di poetiche, di estetiche o di concezioni letterarie ben note: da Croce ai formalisti, agli strutturalisti ed ai semiologi. Tale visione dell'opera letteraria ha trovato un solido supporto linguistico e retorico nella linguistica testuale che ha messo in luce alcune caratteristiche immanenti al testo stesso le quali ne fanno una realtà, coesa, organizzata secondo una grammatica verticale (dalla parola, alla frase, al paragrafo, al testo) che solo negli ultimi decenni abbiamo imparato a conoscere.

Il recupero della centralità del testo letterario è oggi un dato acquisito che nessuno ritiene di poter mettere in discussione. È infatti generalmente condiviso l'orientamento secondo il quale occorre accostarsi e analizzare il testo letterario muovendo dal suo interno e seguendone la logica organizzativa adottata dall'autore. La nascita di un capolavoro, tuttavia, non è mai un fatto casuale e tantomeno soprannaturale che giunge all'improvviso da chissà dove e chissà perché. Esso è sempre un evento segnato dallo "spirito del tempo", che cresce e giunge a maturazione nell'humus del suo tempo. Anche questo è un dato acquisito che nessuno pensa più di mettere in discussione, anche nella pratica scolastica, specialmente dopo l'introduzione dei programmi dell'esame di Stato detti "conclusivi" entrati in vigore nel 1999 (DPR 323 del 23 luglio 1998).

3.2 La linguistica-grammatica del testo

Alla base del capovolgimento di prospettiva delineato dai nuovi esami di stato stanno decenni di studi, di ricerche e successi della linguistica testuale, la quale costituisce la grande novità dell'ultimo Novecento. La nozione centrale di tale indirizzo di studi è che l'uomo comunica non mediante parole singole, non mediante mozziconi o anche coppie di frasi (come nel caso della domanda-risposta), ma mediante testi completi. Il termine *testo* – che ritroviamo nell'espressione "linguistica testuale" – ha un valore strategico ma può anche risultare equivoco. Esso deriva, come è noto, dal latino *textus*, "tessuto", che in effetti richiama l'ordito e la trama grammaticali che lo costituiscono. Come si è detto, quella del testo non è soltanto la *grammatica orizzontale* della frase che tutti hanno studiato a scuola, ma anche una *grammatica verticale* che collega frase con frase, periodo con periodo, temi centrali e temi collaterali, una grammatica che impiega meccanismi di rinvio a quanto già anticipato oppure a quanto verrà detto, una grammatica che dispone di un ricco repertorio di *connettivi* (congiunzioni, avverbi, locuzioni avverbiali o prepositive, ecc.) i quali consentono di collegare le frasi secondo il genere del testo stesso.

Parafrasando gli esistenzialisti aggiungeremo che il testo non è un "atto gratuito", non è una bella pagina in cui rispecchiare la propria creatività, ma un atto comunicativo caratterizzato da un destinatario e da uno scopo che può essere quello di raccontare, minacciare, esortare, dimostrare, persuadere e che, di volta in volta, assume una dominanza pragmatica, la quale può essere di natura descrittiva, oppure narrativa, argomentativa, espositiva o anche prescrittiva.

Volendo fare qualche esemplificazione diremo che sono testi:

– *la favola* o il *racconto* che hanno una funzione narrativa;

– l'*ordinanza* del sindaco che ha una funzione prescrittiva;

– il *depliant turistico* che ha una funzione descrittiva;

– la *conferenza di fisica teorica* che ha una funzione informativa e argomentativa;
– e tanti altri come la *telefonata, l'articolo di giornale,* la *poesia,* il *verbale della polizia,* la *canzone,* la *lettera* e così via.
La citata legge sugli esami ha inoltre introdotto due rilevanti novità: il recupero della retorica e il divorzio tra lingua comune e letteratura.

3.3 Il recupero della retorica

Grazie ai tipi di scrittura richiesti allo studente con la prima prova ufficiale d'esame, grazie in particolare al *saggio breve,* all'*articolo di giornale,* allo *sviluppo di un argomento storico,* al *tema* ed anche alla *lettera* e alla *relazione,* si ha un recupero della retorica, da intendersi quale strategia compositiva, quale architettura degli elaborati scritti. Questa strategia passa attraverso alcune fasi ben note ai retori greci e romani. Esse sono principalmente:
– l'*exordium* e cioè l'esordio o inizio della composizione,
– la *propositio* e cioè la premessa espositiva (inquadramento della questione-problema),
– l'*argumentatio* e cioè le argomentazioni da sviluppare sul tema trattato,
– la *confutatio,* la confutazione di argomentazioni contrarie,
– l'*epilogus,* l'epilogo, cioè la conclusione che lo scrivente trae dalla trattazione.
È una retorica in cui prevalgono la lucidità, la coerenza e l'impianto logico della trattazione rispetto alla rifinitura o all'abbellimento *(ornatus)* delle forme linguistiche impiegate, il che non autorizza alcun uso di un italiano approssimativo e sciatto. Il versante dell'ornato dovrà in ogni caso essere tenuto presente nello svolgimento di tutte le prove e particolarmente del *tema*.

3.4 Divorzio tra lingua comune e lingua letteraria

Quando spostiamo lo sguardo dalla lingua comune alla lingua letteraria, dobbiamo prendere atto dell'esistenza di una rigogliosa quantità di *testi-generi*. Per la poesia incontriamo la nota tripartizione in epica, lirica, drammatica e la straordinaria quantità dei generi maggiori o minori; per la narrativa registriamo, ad esempio, la novella, la fiaba, la leggenda, il vasto ventaglio tipologico del romanzo ecc.
Quelli che abbiamo citati sono tutti dei testi, e tutti provvisti di una loro specifica grammatica interna. Ebbene, *la prima prova scritta dell'esame di Stato* si gioca proprio sulla nozione di *testo*, sulla relativa sequenza operativa (comprensione-analisi-interpretazione-valutazione) e sulle operazioni ad essa collegate.
Il *testo comune* e il *testo letterario* condividono entrambi le caratteristiche generali del "testo", ma quello letterario presenta anche il *valore aggiunto della funzione poetica*, che è assente dalla parlata quotidiana o dagli altri tipi di scrittura. Quando il Decreto sugli esami impone come prima prova l'*Analisi e commento...di un testo letterario o non letterario* sancisce la separazione, se non il divorzio, tra lingua comune o quotidiana e letteratura, o se si vuole tra educazione *linguistica* e educazione *letteraria*.
Una moderna e consapevole educazione letteraria non può dunque che fondarsi su quel *testo* letterario, rivalutato dalla critica semiotica e dalla linguistica testuale, che lo studente deve poter accostare direttamente e analizzare per coglierne la bellezza, il significato e il valore intrinseci. Il testo dovrà essere pertanto esplorato e analizzato muovendo dal suo interno, seguendo quella struttura formale che ne fa un'opera segnata dalla "funzione poetica".
Tale *testo*, dopo essere stato gustato e analizzato per coglierne le valenze intrinseche, andrà collocato nel suo *contesto* storico-culturale, il che equivale a ricercare coerenze e collegamenti con l'opera da cui il brano è tratto, con la personalità e la produzione globale dell'autore, con la stagione letteraria e il panorama di civiltà in cui esso ha visto la luce. Il che significa ancora scoprirne la significanza piena.
La proposta metodologica che stiamo anticipando permetterà di esorcizzare due pericoli ben noti agli uomini di scuola e di cultura: di ridurre l'esperienza letteraria dello studente a mera storia della letteratura e l'altro di sostituire la lettura diretta del testo con la sua critica.

4. La costellazione letteraria

Il repertorio linguistico dei giovani europei del terzo millennio consiste, in prospettiva,

in una pluralità di lingue che consentirà loro di comunicare entro i confini nazionali e continentali.
La *lingua madre* è naturalmente la prima del repertorio: essa può coincidere o meno con la *lingua nazionale* (per noi l'italiano) oppure con una lingua minoritaria (ad esempio il tedesco in Alto Adige) o anche con una parlata dialettale.[4]
Le opzioni in materia di politica linguistica fatte dall'Unione Europea prevedono, accanto alla materna, lo studio di altre *due lingue straniere "comunitarie"* (la contraddizione in termini!). Esse vengono scelte tra quelle a maggior diffusione (inglese, francese, tedesco ecc.). A questo paniere linguistico si aggiungono, da noi così come in altri paesi europei e limitatamente ad alcuni tipi di scuola, il latino e il greco.

4.1 Verso il nuovo modello europeo

Per vivere e sopravvivere nella civiltà contadina pre-unitaria della Penisola il dialetto bastava; nell'Italia unificata, incamminata verso l'industrializzazione e la modernizzazione, occorreva una lingua nazionale: fu ed è l'*italiano*.[5] In un'Europa comunitaria che si prefigge di tutelare e valorizzare i suoi concittadini, così che tutti godano di pari dignità e opportunità, occorrono delle *lingue moderne* – non più "straniere" – che affianchino la lingua nazionale dei singoli stati membri. È appunto quella strada del plurilinguismo che l'Europa ha deciso di adottare. In questo piano di formazione linguistica i pericoli non mancano: essi non riguardano tuttavia un supposto e inconsistente sovraccarico di studio delle lingue, quanto la prospettiva di perdere, in questi scenari post-moderni, l'ancoraggio al proprio humus e alla propria storia. Ad esorcizzare tale pericolo lo studio del latino e del greco, con relative letterature, può risultare di grande vantaggio.

Relativamente al *repertorio linguistico* offerto ai giovani dalla scuola italiana-europea la glottodidattica ha individuato forme di integrazione e armonizzazione che si collocano a diversi livelli: di finalità, di obiettivi, di analisi contrastive, di metodologie, tecniche di lavoro e di verifica, di passaggi da una grammatica intuitivo-implicita ad una grammatica funzionale-esplicita... In tale prospettiva, una terminologia linguistico-grammaticale comune tra l'italiano e le altre lingue, tesa a dare coerenza all'educazione linguistica, è un punto di arrivo e non di partenza.
Nella maggior parte degli istituti superiori il giovane italiano-europeo si trova ora ad affrontare lo studio organico della letteratura italiana e di altre letterature espresse dalle lingue moderne e classiche considerate sopra: inglese, francese, tedesco, spagnolo..., latino, greco e così via, a seconda degli indirizzi di studio.
Come già si è avuta la possibilità di sottolineare per l'*educazione linguistica*, a questo livello si rende necessaria un'impostazione unitaria, coerente, e pertanto integrata anche dall'*educazione letteraria*. Tale istanza dovrà tradursi in convergenza d'impostazione e di metodi da parte dei professori delle diverse lingue-letterature del paniere, la quale si regga almeno su due presupposti:
a. l'esistenza di *universali linguistici* per tutte le parlate umane, e la contemporanea presenza di originali schemi di organizzazione per ognuna di esse a livello di comunicazione e di espressione;

b. *la letteratura vista come prodotto della lingua*; di una lingua, anzi, che viene manipolata e trattata a fini estetico-espressivi e che presenta peculiarità proprie, in rapporto alle esperienze vissute dal gruppo di cui essa costituisce la voce.

---

[4] Gli aspetti dell'educazione linguistica cui si sta accennando sono illustrati con maggiori dettagli in G. Freddi, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Utet-Libreria, Torino. Cfr. il cap V: "Un repertorio linguistico per il cittadino italiano-europeo". Il modello, nella sua versione primitiva, è stato pubblicato in G. Freddi (cur.), *L'Italia plurilingue*, Minerva Italica, Bergamo 1983; Parte II, pp. 231-269.
Un discorso a parte meritano le lingue etniche parlate dagli immigrati che giungono in Italia dalle diverse parti del Mondo. Esse esulano provvisoriamente dal nostro discorso senza, naturalmente, esserne escluse in prospettiva.
[5] Cfr. G. Freddi (cur.), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Le Monnier, Firenze 1987. Per l'italianizzazione della Penisola si veda T. De Mauro, *Profilo linguistico dell'Italia unita*, Laterza, Bari 1963.

4.4 Lingue e letterature a contatto

Le letterature straniere che fanno, per così dire, corona alla letteratura italiana nell'esperienza scolastica descritta sono state espresse in lingue che gli studenti dovrebbero avere adeguatamente appreso durante gli studi. Se, come è auspicabile, questo risponde al vero, gli studenti si troveranno posti in grado di scoprire che la letterarietà si manifesta linguisticamente con mezzi diversi. Basti pensare alle ragioni foniche che stanno rispettivamente alla base della metrica quantitativa dei latini e di quella fonosillabica-accentuativa delle lingue neolatine o anche al fatto che il "verso principe" dell'italiano è l'endecasillabo, mentre quello francese è l'alessandrino e quello dell'inglese il "blank verse". Salendo la scala della complessità strutturale della lingua gli studenti potranno scoprire le diversità, esistenti tra lingua e lingua, che caratterizzano le tipologie testuali e pertanto anche i generi letterari.

Di più. Gli sfalsi storici delle diverse stagioni letterarie tra lingua e lingua (Umanesimo, Rinascimento, Barocco, Illuminismo, Classicismo, Romanticismo ecc.), i tratti differenziatori e convergenti, gli influssi reciproci sono tutti elementi suscettibili di neutralizzare gli stereotipi garantendo significato pieno all'espressione *Educazione letteraria*. Nell'accostare in originale le letterature straniere si pongono delicati problemi di motivazione ed anche di comprensione dovuti alla distanza esistente tra il livello linguistico dei testi e la conoscenza della lingua da parte degli studenti. Queste difficoltà, ben note ai professori di lingue e letterature moderne, suggeriscono di limitare il contatto diretto – a nostro avviso basato su brani scelti – a segmenti temporali limitati e vicini al nostro tempo: poniamo dal Seicento, o anche dall'Ottocento, fino ai giorni nostri. Particolarmente utile e formativo risulterà il soffermarsi sui particolari momenti d'intersezione e di contatto tra la letteratura italiana e le letterature straniere oggetto di studio.

Bibliografia essenziale

ARMELLINI G. (1987)
Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria, Zanichelli, Bologna.

BALBONI E. P (1989)
Microlingue e letteratura nella Scuola Superiore, La Scuola, Brescia.

CAPONERA M. G., SIANI C. (cur.) (1978)
La letteratura di lingua straniera nella Secondaria Superiore, Atti del convegno LEND di Bologna (1977), Zanichelli, Bologna.

CORTI M. (1976)
Principi della comunicazione letteraria, Bompiani, Milano.

DESIDERI P. (cur.) (1991)
La centralità del testo nelle pratiche didattiche, La Nuova Italia, Scandicci.

ECO U. (1979)
Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi, Bompiani, Milano.

FERRONI G. (1996)
Dopo la fine. Sulla condizione postuma della letteratura, Einaudi, Torino.

FREDDI G. (cur.) (1987)
L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici, Le Monnier, Firenze.

FREDDI G. (cur.) (1983)
L'Italia plurilingue, Minerva Italica, Bergamo.

FREDDI G. et Alii (1987)
Educazione linguistica per la Scuola superiore, Liviana Editrice, Padova.

FREDDI G. (1995)
Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche, Utet-libreria, Torino.

FREDDI G. (2003)
La letteratura. Natura e insegnamento, Ghisetti e Corvi, Milano.

FREDDI G. (1999)
Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere, Utet-Libreria, Torino.

LAVINIO C. (1990)
Teoria e didattica dei testi, La Nuova Italia, Firenze.

OSSOLA C. (1976)
"Testo poetico e storia letteraria", in RICCIARDI M. (cur.), *Didattica dell'italiano*, Stampatori, Torino.

PROGETTO DILIS (Centro Europeo dell'Educaz. Frascati)
L'educazione letteraria nella scuola secondaria superiore [Biennio e Triennio], Quadrimestrale LEND, Roma XVI, 2.

Educazione letteraria

Paolo E. Balboni

Il tema di questo contributo alla riflessione sull'educazione letteraria può essere articolato in tre questioni:

a. Quale ruolo ha l'educazione letteraria *accanto* all'educazione linguistica, la quale costituisce l'ambito specifico della glottodidattica?

b. Quale parte dell'educazione letteraria *coincide* con quella linguistica, e in che modo, e con quale relazione con le altre componenti dell'educazione umanistica – semiotica, filosofica, estetica, storica, culturale?

c. Come realizzare le mete dell'*educazione* letteraria che rientrano nell'ambito semiotico, linguistico, stilistico, ricorrendo a una opportuna *didattica* della letteratura?

Non tratteremo dunque di teoria della letteratura, se non quel che serve per definire gli obiettivi e per individuare gli oggetti (i testi) su cui lavorare.

1. EL come "iniziazione alla letteratura"

"Iniziazione" è la parola chiave: lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura (al di là del semplice contatto con testi letterari di variegata natura che ha avuto nella sua vita), a scoprirne 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. Solo quest'ultima componente, l'uso particolare della lingua, riguarda l'educazione *linguistica*. Le altre componenti riguardano certo lo stesso insegnante (quello di lettere, di lingue, di latino e greco) ma non in quanto docente di lingua italiana, straniera, classica, bensì come «letterato-educatore che guida gli studenti all'accostamento, al godimento e alla valutazione della letteratura nelle sue valenze primarie, in quanto portatrice di valori di bellezza, cultura e umanità [...], un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che permettono loro di conoscere ed apprezzare le grandi voci della letteratura e la loro eredità» (Freddi 2003, p. 61).

Gli insegnanti che lavorano all'educazione letteraria svolgono tutte e tre le funzioni del critico individuate da Eco (2002, p. 179). Essi sono

a. "recensori" che riferiscono sulle opere e sugli autori, raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per farli diventare autonomi; spesso questa figura è rimasta vittima della confusione tra *enseignement et renseignement* (vedi saggio di Caon), tra la *formazione* e l'*informazione*;

b. "storici della cultura", che inseriscono l'opera e l'autore nel contesto storico originario e poi ne seguono le alterne fortune fino al giorno d'oggi, cercandone le ragioni;

c. "critici testuali", che cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della testualità e della letterarietà e di far maturare in loro dei metri di giudizio. Questa funzione rientra nello specifico della glottodidattica.

In questo saggio ci concentriamo quindi su questa terza funzione dell'insegnante impegnato nell'educazione letteraria, anche se le altre due funzioni sono comunque presenti esplicitamente o nello sfondo, perché si tratta di vari aspetti di un'unica entità.

2. EL: un concetto che cambia

Dall'Umanesimo fino a tutto il Settecento sono le pagine "esemplari" ad essere proposte come modelli di riferimento, se non addirittura di vera e propria imitazione; con il Romanticismo, per culminare con il primo Ministro dell'Educazione del Regno d'Italia, Francesco de Sanctis, l'educazione letteraria coincide con la creazione di un'identità nazionale e quindi si traduce in storia della letteratura; nel Novecento si susseguono, e spesso si affiancano, varie posizioni: da quella crociana, centrata sulla sensi-

bilità individuale, a quelle sociologica e marxista che vedono il testo come documento storico-sociale o come strumento d'azione politica, al formalismo, allo strutturalismo, al semioticismo che invece mettono l'accento sul testo ed il suo funzionamento come macchina comunicativa.
In realtà la *querelle* è in termini di finalità educativa.

Educazione alla "poesia", al sublime
Per Platone l'uomo ha valori innati che si sviluppano indipendentemente dalla pressione dell'ambiente (o malgrado l'ambiente corruttore, dirà Rousseau): tra questi, il senso della "poesia". In Italia, Gentile e, soprattutto, Croce riprendono questa linea di pensiero, ed "educazione letteraria" significa far fiorire l'innata facoltà di "intuizione lirica", di "immaginazione poetica".
Questa focalizzazione sull'espressione pone il "poeta", il creatore che produce estasi nel lettore, al centro dell'attenzione, mentre il ruolo del contesto socio-culturale risulta minimo, e si viene a creare una divisione tra ciò che è esteticamente alto, la "poesia", intangile, non-interpretabile (da presentare *per se* agli studenti nella convinzione che il semplice contatto con la poesia faccia maturare la loro innata nobiltà d'animo) e il resto dell'attività letteraria.
Questa corrente si richiama, anche attraverso il trattato di Burke sulla natura del Sublime (1756), a Cassio Longino, un retore del III secolo cui era attribuito un trattato (scritto in realtà almeno due secoli prima) «che è sempre stato lo stendardo di chi ha affermato che sull'arte non si ragiona, si provano sentimenti ineffabili, se ne registra l'estasi conseguente, al massimo la si racconta con altre parole, ma non la si spiega» (Eco 2002, p. 186-188). In realtà lo pseudo-Longino discute, sì, la natura del sublime e del dono di natura che consente di produrre e provare l'estasi, ma poi approfondisce in cinque punti le fonti del Sublime; esso nasce da:
a. *nobili pensieri* (che, secondo noi, è compito dell'educazione tout court far emergere, se innati, o saper costruire, se sono effetto dell'ambiente);

b. *gagliarde passioni* (cioè quell'intelligenza emotiva che la psicologia degli ultimi decenni sta rivalutando, ma che fu posta in ombra dall'analisi formalistica, strutturalista, semiotica);

c. *figure retoriche* sempre nuove (cfr. la posizione di A. Pope nel paragrafo seguente);

d. *vocaboli e figure* accuratamente scelti dalla tradizione, per produrre l'effetto del Sublime;

e. *stile dignitoso* che deriva alla disposizione complessiva e generale del testo.

Ci pare che i fattori **c.**, **d.**, ed **e.** neghino l'idea di analizzabilità della poesia. Tuttavia, il Sublime di Longino (e di Burke: attraverso lui infatti è rientrato nel dibattito che condusse al romanticismo) è stato ridotto per decenni ai soli fattori **a.** e **b.**, e spesso ancora lo è nella scuola e nelle università, il fulcro dell'educazione letteraria.

EL come educazione alla "Retorica"
La retorica (etimologicamente: "l'arte del dire") insegnava come progettare un testo dal *exordium* all'*epilogus*, come curare la *elocutio*, come mediare tra la *doxa*, l'opinione comune, e il *entimeme*, la verità spiegata in maniera intuitiva anziché scientifica, con i sillogismi e gli altri strumenti del discorso dialettico e di quello analitico.
Attaccata da Platone e da tutti i sostenitori della solitaria e adamantina ricerca della verità logica e pura, la retorica è stata vieppiù presentata come veicolo di persuasione ingannevole, quindi connotata negativamente, mentre in realtà è piuttosto una «tecnica di un ragionare umano, controllato dal dubbio, sottomesso a tutti i condizionamenti storici, psicologici, biologici di ogni atto umano» (Eco 1975, p. 84).
Concretamente, l'*analisi* retorica cercava di descrivere i meccanismi di funzionamento di un testo (di solito persuasivo) e l'*educazione* retorica insegnava a cogliere tali meccanismi nei testi di Omero o Virgilio e nelle orazioni di grandi avvocati come Cicerone, chiedendo ai giovani di esercitarsi nella produzione di testi retoricamente ben formati. Era un insegnamento della grammatica testuale *ante litteram*, focalizzata sul punto **e.** dello pseudo-Longino (vedi sopra).
Se nelle realizzazioni deboli l'educazione retorica portava all'imitazione, in quelle al-

te si riprendevano anche i due aspetti creativi del Sublime longiniano, la scelta accurata e la creazione di vocaboli e figure retoriche nuove, adatte ad esprimere i "nobili pensieri" e le "gagliarde passioni". Come scrive Alexander Pope nel 1706:

True Wit is Nature to advantage dresst:
What oft was thought but ne'er so well expresst.

I pensieri e le passioni, dice il neoclassicista inglese, sono sempre le stesse: ciò che dimostra un vero ingegno è la capacità di trovare nuove e più pregnanti forme per esprimere la "natura" (che qui sta per "vita"). Se traduciamo il testo di Pope in termini educativi, l'obiettivo risulta evidente: vedere come secolo dopo secolo, artista dopo artista, testo dopo testo si è cercato di fare in modo che l'espressione fosse la migliore, la più adeguata ai tempi: un corso di retorica e stilistica, in altre parole.
E lo stesso corso avrebbe organizzato Henry Fielding, l'inventore del romanzo moderno, che nell'introduzione a *Tom Jones* nel 1748 giustifica la decisione di scrivere un *comic epic poem in prose* non in quanto ci siano cose nuove da trattare, il contenuto essendo sempre *human nature*, ma perché è nuovo il modo di raccontarlo. Fielding propone una metafora: un cervo cacciato dal nobile castellano finisce nelle cucine, dove in parte viene banalmente cotto e mangiato dai servi, in parte viene accuratamente arrostito, insaporito con erbe, agghindato di contorni e verdure, per essere servito nella tavola signorile su un sontuoso vassoio d'argento: la parte del cervo (il contenuto dell'arte, la "natura" di Pope) consumata nella banalità è il discorso quotidiano, quella curata e "arte-fatta" è il discorso letterario, il che giustifica *Tom Jones* e la sua storia di amorazzi e di corna, agnizioni, tradimenti e conversioni – una storia comune per i tempi, ma *ne'er so well expresst*.
Abbiamo volontariamente ripreso fonti antiche – lo pseudo-Longino, la retorica della classicità, il neoclassicismo, il momento in cui l'aristocratico poema epico si imborghesisce, per dimostrare come la concezione dell'educazione letteraria concentrata sull'analisi dei meccanismi formali di letterarietà non sia una semplice "moda" novecentesca.

c. La scelta prevalente dell'ultimo Novecento
Il Sessantotto aveva spezzato il dominio crociano; negli anni Sessanta-Settanta era esplosa la temperie della critica marxista e sociologica; nel 1975 era apparso il primo trattato italiano di semiotica (Eco, 1975) cui era seguita una "appendice" dedicata alla letteratura, *Lector in Fabula* (Eco, 1979); nel 1978 era stato tradotto – con mezzo secolo di ritardo sull'originale – *Teoria della Letteratura* di Tomaševski (Todorov e Genette avevano avuto una sorte migliore: erano stati tradotti negli ultimi anni Sessanta, poco dopo la pubblicazione originale); nel 1977 Bice Mortara Garavelli aveva scritto *Letteratura e Linguistica*, binomio che troveremo spesso in quegli anni in opere fondamentali (che tuttavia riportiamo in bibliografia solo quando sono pertinenti per la *didattica* della letteratura).
Che cosa era successo in campo specificamente didattico?
L'innovazione si basa su fonti accessibili soprattutto agli insegnanti di lingue straniere: dal 1978 un centinaio di docenti-formatori ogni anno veniva inviato per lunghi stage all'estero nell'ambito del Progetto Speciale Lingue Straniere, e dalla Francia venivano i testi di Bénamou, di Doubrovsky e Todorov, di Mansuy, ma il principale testo di riferimento veniva dalla Gran Bretagna – Widdowson (1975). Ma anche in Italia, coinvolgendo anche i docenti di italiano, il dibattito si era già aperto. Nel 1977 la neonata associazione di insegnanti "Lingua e Nuova Didattica" aveva organizzato a Bologna un convegno sulla didattica della letteratura di lingua straniera (Caponera, Siani, 1978), mentre Acutis aveva raccolto saggi di vari critici, pedagogisti e scrittori sulla didattica della letteratura italiana; ma, come abbiamo detto, è negli esami di lingua straniera che per la prima volta cade il diaframma tra il tradizionale "parlare di letteratura" e il "leggere testi letterari", espressione con cui sintetizziamo l'innovazione portata dai volumi citati in queste righe.
Negli anni Ottanta il lavoro di ricerca glottodidattica nel settore letterario è impressionante – e in definitiva oggi non ci siamo allontanati, come impianto globale, dall'elaborazione di quegli anni, se non per alcune leggere variazioni che vengono, soprattutto, dalle sempre maggiori "contamina-

zioni" della letteratura con il cinema e la musica e dall'impatto delle nuove tecnologie didattiche. Il grande lavoro di un decennio in Italia (i principali testi sono Bertoni, Caponera 1981; Asor Rosa 1985; Colombo, Sommadossi 1985; Coveri 1986; Armellini 1987; Balboni 1989; Lavinio 1990) porta ad un cambiamento radicale nei documenti ufficiali dello stato italiano: nel 1986 infatti vengono pubblicati i *Piani di studio di lingua straniera per la Scuola superiore*, in cui si ipotizza che il terzo anno sia un "anno cerniera" tra il biennio, in cui si consolida la competenza comunicativa, e il triennio, in cui la letteratura assume un ruolo crescente. Nel terzo anno dei licei, dunque, il primo quadrimestre avrebbe dovuto essere dedicato al consolidamento della competenza testuale, e nel 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».
Nel quarto e quinto anno, dopo l'apprendistato testuale del terzo anno, la letteratura diventa caratterizzante (sempre in una prospettiva molto estesa di contestualizzazione storico-sociale-filosofica): accanto alla prospettiva storico-cronologica vengono suggerite altre forme di programmazione (per autori, per correnti, per temi, per generi). Comunque,

> «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».

Nel 1991-92 questi "Piani di studio per la lingua straniera" cui si attenevano i Licei Sperimentali (che negli anni Ottanta costituiscono, di fatto, una prima per quanto disordinata riforma della scuola superiore) vengono ripresi praticamente senza variazioni nei "Programmi Brocca", che le scuole possono adottare in alternativa ai programmi di origine gentiliana ancora vigenti.
Nel 1999 l'Esame di Stato, che sostituisce la classica "maturità", offre a tutti gli studenti la possibilità di analizzare e contestualizzare un testo come alternativa al tema tradizionale; in realtà nella prassi didattica l'insegnamento della letteratura italiana era ancora molto storico-cronologico, quindi la decisione del Ministero di usare una legge di forte impatto, quella sull'esame conclusivo, 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; nel 2002 il passaggio dalla Sinistra alla Destra porta ad un cambiamento anche della forma dell'Esame di Stato, ma l'accento posto sull'analisi testuale viene confermato e addirittura esteso, dimostrando che il cambiamento di approccio educativo è ormai entrato nella Scuola italiana al di là delle visioni politiche.

3. Motivazione ed EL

Per quale motivo un bambino, un ragazzo, un giovane possono decidere di partecipare (non di "subire") a un processo di educazione letteraria? Cercheremo la risposta basandoci su tre modelli della motivazione: quello egodinamico di Renzo Titone (1976), quello centrato *sull'input appraisal* proposto da Schumann (1997) e uno basato su tre fattori – dovere, bisogno, piacere – che abbiamo proposto nei nostri studi a partire dai primi anni Novanta.

a. Il modello egodinamico

Titone, nel suo modello egodinamico, nota che è l'ego che elabora delle "strategie" per realizzarsi: sulla forza motivante di tali strategie si realizzano vari eventi "tattici" (nel nostro caso: contatto con testi letterari a scuola e fuori, lezioni di letteratura a scuola, ecc.): se il risultato di tali eventi conferma la validità della strategia, si mette in moto un circolo virtuoso e mette in moto l'intera personalità dello studente, lo "motiva".

Ma quale elemento può mettere in moto il faticoso meccanismo psicologico dell'acquisizione?
Quale fonte di energia può sostenere la fatica di acquisire nuove informazioni e di accomodarle nella propria memoria, rimettendo quindi in gioco un'architettura cognitiva consolidata? Nei due modelli che illustriamo sotto ci sono risposte parallele

b. Il modello dello *stimulus appraisal*
Il modello di *stimulus appraisal,* che si fonda su dati neuro-biologici, si basa sul presupposto che l'emozione giochi un ruolo fondamentale nel processo cognitivo.
Secondo gli studi di Schumann, il cervello coglie gli stimoli e procede ad un *appraisal*, che è insieme "valutazione" e "apprezzamento", e su questa base decide poi se accettare l'input (e, nel nostro caso, le attività didattiche e di studio che vengono proposte), se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo.
In altre parole: *il cervello seleziona quello che vuole acquisire* sulla base di cinque motivazioni:
- *novità*, che stimola i meccanismi di curiosità che stanno alla base dell'apprendimento;
- *attrattiva* dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo;
- *funzionalità* nel rispondere a bisogno che lo studente percepisce (è la cosiddetta *need significance)*;
- *realizzabilità*: un compito possibile, abbordabile viene percepito come motivante ed innesca l'attività cerebrale e mentale d'acquisizione, mentre un compito ritenuto troppo arduo chiude la mente;
- *sicurezza psicologica e sociale*: ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l'autostima e l'immagine sociale.

Si tratta di elementi che figurano in molti modelli di motivazione: l'originalità di Schumann sta nell'averli raccordati a una comune matrice neuro-biologica dimostrandola sperimentalmente.

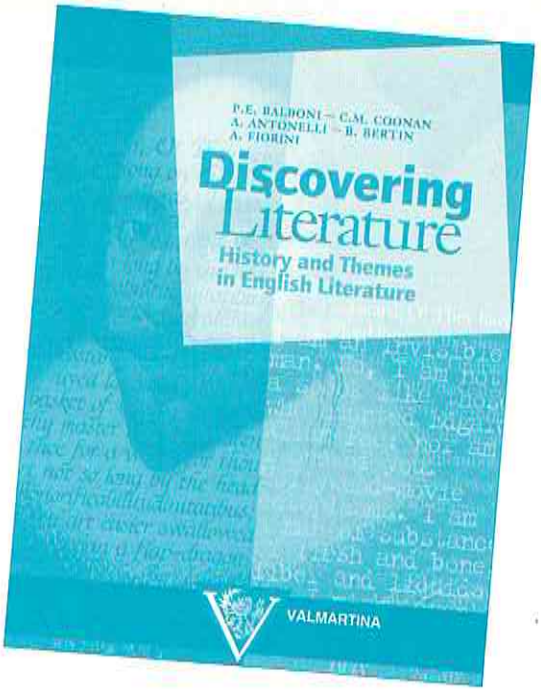
c. Il modello dovere/piacere/bisogno
Il terzo modello non parte né da elementi psicologici né da studi neurologici, bensì da un'analisi pragmatica (proviene infatti dalla ricerca motivazionale legata al marketing): tutte le azioni compiute dagli esseri umani possono essere ascritte al *dovere*, al *bisogno* o al *piacere*.
Sul piano acquisizionale, il dovere non mette in moto i meccanismi di acquisizione profonda, stabile, ma solo quelli di apprendimento temporaneo, collocato nella memoria a medio termine. Il "dovere" innesca naturalmente un filtro affettivo: nessuno ama ubbidire ciecamente, faticare per ragioni che non comprende ma solo perché "si deve farlo".
Per mettere in movimento il circolo virtuoso ipotizzato da Titone ("decisione dell'ego - strategia generale - evento tattico - conferma della strategia"), per far sì che il cervello metta in moto i meccanismi biochimici susseguenti all'*input appraisal*, è necessario che la personalità di chi acquisisce sia coinvolta sul piano decisionale, razionale, e su quello intuitivo, emotivo. Non che "debba" ma che "voglia" fare una data cosa.
Le due forze che possono coinvolgere la personalità e spingerla a "volere" sono il *bisogno* ed il *piacere*.
È possibile non solo *affermare* ma anche *convincere* gli studenti, facendoglielo scoprire, toccare con mano, che l'accostamento alla letteratura soddisfa dei bisogni e offre variegate forme di piacere? Si attribuisce a Confucio la massima "Dimmi, e io dimentico; mostrami, e io ricordo; fammi fare, e io imparo": finora nella scuola italiana l'importanza e la bellezza della letteratura sono state "dette" agli studenti; negli ultimi venti, trent'anni si è invece cercato di "far fare".

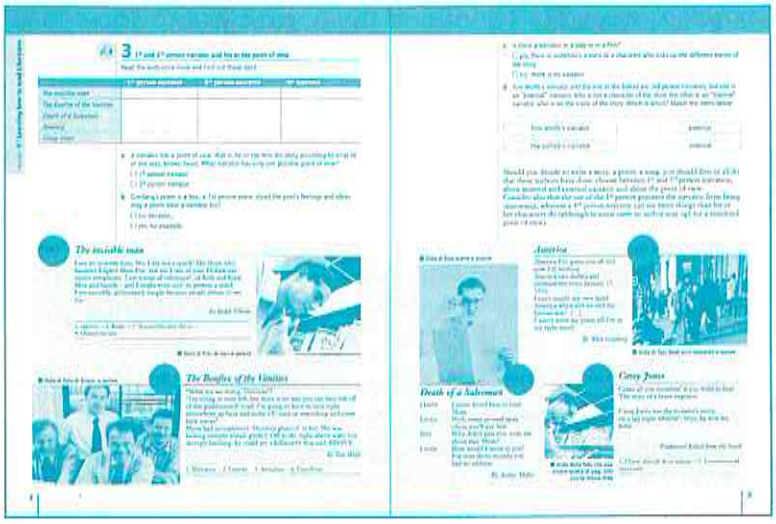
3.1 EL come risposta a un bisogno
Gli adolescenti passano ore della loro vita a interrogarsi, in diari o poesie o canzoni, sul "senso della vita" – e ne discutono con gli amici, seduti sul motorino spento nelle lunghe conversazioni fino a notte fonda: discutono per ore di amicizia e amore, sensualità e sessualità; giustizia, potere, violenza e guerra; trascendenza, senso della morte, religione... In altre parole, discutono dei temi di cui da sempre tratta la letteratura.
Il problema è che loro, gli adolescenti, non lo sanno. Quindi, educazione letteraria significa, anzitutto, far scoprire (non "spie-

Discovering Literature

History and Themes in English Literature

PAOLO E. BALBONI - CARMEL MARY COONAN
ANTONELLA ANTONELLI - BARBARA BERTIN
ANNALISA FIORINI





Volume unico, pp. 480
€ 19,70
Codice n. 88-494-8154-3

Struttura e caratteristiche dell'opera

L'opera propone un esaustivo panorama storico-letterario, dal Medioevo all'età contemporanea. Particolare attenzione viene dedicata al XIX e al XX secolo, anche americano e dei paesi di lingua inglese. Ai moduli storico-sociali si affiancano moduli storico-letterari che presentano in ordine cronologico gli autori più significativi.
Il volume si apre con un modulo metodologico (*Modulo zero*) che costituisce un progressivo avviamento all'analisi testuale attraverso esercizi e brani letterari che guidano lo studente nell'acquisizione o nel ripasso delle principali nozioni linguistiche necessarie per affrontare un testo in lingua straniera.

Una proposta in più

Arricchiscono il volume dieci moduli tematici che analizzano un tema nelle diverse epoche storiche: *War and Power, Love, Woman in Society, Nature and Man, Journeys, Prejudice, The City, Evil, Science and Man, Gothic through the Centuries*. La presenza di questi moduli, la cui impostazione ricalca quella dei moduli storico-letterari, è fondamentale ai fini della preparazione dell'esame di Stato.

Autori esperti per una didattica innovativa ma efficace e concreta

Lo staff di autori dell'opera è guidato da una personalità di grande preparazione glottodidattica come Paolo E. Balboni e si avvale delle migliori competenze docenti dell'università di Ca' Foscari (la prima a istituire corsi di Didattica delle Lingue) e della SSIS del Veneto, sedi in cui la didattica della letteratura riceve da sempre moltissima attenzione. Si tratta dunque di una proposta che unisce ricerca e sperimentazione, concretezza ed efficacia culturale.

VALMARTINA

gare") che hanno bisogno di letteratura per non dover ri-inventare la ruota del pensiero esistenziale, per sapere che non sono soli a dover fronteggiare tali interrogativi, ma che hanno l'appoggio di un corpus che da Omero a oggi distilla la riflessione umana.
A dir il vero i giovani cercano risposte e solidarietà in testi della *loro* letteratura: le ore con le cuffiette ad ascoltare testi di Jim Morrison o Vasco Rossi, le ore nei cinema o a vedere un DVD, sono ore di contatto con testi che vengono incontro al loro bisogno di risposte: ma sono risposte spesso di livello basso, e comunque limitate alla stretta contemporaneità o addirittura alla moda del momento; se non sanno accedere al tesoro della letteratura mondiale, se non sanno accedere alla letteratura del passato, se non imparano a scegliere ciò che serve loro nel grande mare della letteratura d'ogni tempo, se non sviluppano senso critico per poter attribuire un valore comparativo alla risposta al senso della vita che si trova in Ulisse piuttosto che in James Bond, allora per gli adolescenti tutta la letteratura del mondo rimane muta, non parla più – e i ragazzi rimangono soli a cercare risposte a problemi che schiacciano chiunque.

Educazione letteraria come risposta ad un bisogno significa quindi, in questa prospettiva:

a. *far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura*, perché lì trovano le parole di chi si è posto gli stessi problemi su cui si interrogano loro: non saranno più soli a dover discutere di guerra e pace, amicizia e amore, dio e demonio;

b. *far capire che hanno bisogno di imparare a leggere testi letterari* (nel senso più vasto del termine "leggere": dalle poesie alle canzoni, dai romanzi ai film...) sia odierni sia del passato, se vogliono accedere alle riflessioni dei grandi autori, se vogliono vedere il bene e il male con gli occhi di Achille o Ahab, se vogliono conoscere l'amore eterno di Paolo e Francesca e quello impossibile di Didone per Enea – se vogliono capire che non sono i primi su questa terra ad interrogarsi sull'amore o sul bene e il male;

c. *far maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere tra autori, movimenti, testi* perché la vita è troppo breve per concentrarla sulle canzonette filosofiche di Jovanotti o sui film western americani che evitano la fatica di decidere chi è buono e chi cattivo perché il bene ha il cappello del cowboy ed il male ha un'acconciatura di piume;

d. *far cogliere il bisogno di ampliare la visione da* hic et nunc *all'intero corpus della letteratura*, avere un corpus vasto a disposizione per la propria scelta.

Si tratta di finalità che non sono perseguibili in termini glottodidattici, ma in termini filosofici, storici, culturali: l'insegnante di italiano, di lingua straniera, di latino e greco operano in questo contesto come umanisti che "iniziano" gli studenti alla letteratura, intesa come espressione propria della *humanitas*, e che lavorano a tal fine insieme ai loro colleghi di storia, filosofia, storia dell'arte (e, quando la Scuola aprirà gli occhi, anche di storia della musica e storia del cinema).

3.2 EL come chiave per un piacere

Trovare soddisfazione ai propri bisogni è di per sé una forma di piacere; saper scegliere sulla base di parametri sicuri, senza affidarsi al caso ed alla prima emozione, è un grande piacere; saper collocare un testo nel suo contesto, da un lato, e saper cogliere quali aspetti di quel testo superano il contesto in cui è nato e rimangono vivi anche nel contesto del lettore è una forma di piacere legato alla sensazione di "dominare" il flusso dell'operare umano nel tempo; ma la letteratura offre una forma sua propria di piacere, *le plaisir du texte*, per usare l'espressione di Roland Barthes che è stata una sorta di manifesto nella seconda parte del Novecento: saper giudicare un testo «dire non solo 'so quel che mi piace' ma anche 'so perché mi piace, perché so come funziona'» (Cummins, Simmon 1983, p. 5) è una forma di piacere intellettuale alto.

Far maturare il giovane portandolo dal piacere della canzone, dal racconto di Stephen King, dal fumetto, per assaporare il piacere di testi più complessi sul piano strutturale e linguistico (al di là del discorso esistenziale, che abbiamo collocato tra i "bisogni") è una fondamentale funzione *glottodidattica* dell'insegnante di italiano, di lingue straniere, di latino e di greco in quanto incaricati dell'educazione linguistica – o, meglio, della componente linguistica dell'educazione letteraria. Il *plaisir du texte* infatti si colloca sull'asse della testualità, della scelta morfosintattica e sociolinguistica, dell'accuratezza e della creatività lessicale, del gioco fonetico che dà colore e vitalità a tutto il resto, della scelta grafica per cui gli "interminati / spazi" ed i "sovrumani / silenzi" sono più interminati e più sovrumani grazie all'*enjambement*, alla scelta di andare a capo spezzando graficamente i sintagmi.

3.3 EL come bisogno e piacere di costruire un ipertesto culturale

La storia della letteratura, nella tradizione italiana da De Sanctis a Gentile e al dopoguerra, ha dominato la scena educativa per ragioni extra-letterarie, storiche, sociali, piuttosto che una funzione di contestualizzazione culturale dei testi.

Is Literary History Possibile? Questa domanda è il titolo di una fortunata opera di Perkins (1992). Già nel 1956 tuttavia Warren e Wellek, americani e quindi meno sensibili degli europei al peso della storia, davano una risposta negativa, accusando le storie della letteratura di essere piuttosto delle storie culturali oppure di ridursi di fatto a ritratti d'autore; nel 1963 Barthes, sostenuto da Genette, affermava che non di "storie" letterarie si tratta ma di "cronache". Ancor più radicali gli italiani: rimandiamo al saggio di Caon in questo numero monografico.

Che storia della letteratura ha proposto – e continua spesso a proporre nei corsi ed a richiedere negli esami, nella scuola e nell'università – la tradizione italiana? Nessuna "storia", il più delle volte, ma solo una "storiella" fatta incollando le spiegazioni dell'insegnante, i testi critici inanellati dall'antologia, qualcosa trovato nelle introduzioni alle opere che si approfondiscono, schede scaricate da internet. E così prendono corpo i peccati denunciati da Mengaldo (1999, p. 90): si «abitua all'idea sballatissima che il vero sapere sia quello *estensivo*, [...] una serialità di notizie [...] incontrollabile da parte dello studente». Una storia che si *deve* studiare e che quindi, sulla base di quanto abbiamo detto in 3.1, non educa, non forma: viene appresa per essere ripetuta agli esami ma non per venire interiorizzata, è studiata per la scuola e non per la vita, anziché *non scholae sed vitae*.

Il fatto che la storia della letteratura nella nostra tradizione scolastica e universitaria sia stata mal intesa non significa che:

a. si possa fare educazione letteraria senza la dimensione storica: non storia della letteratura ma letteratura nella storia, per riprendere il concetto di Bonini (1989);

b. l'unica logica sia quella della "storia" sequenziale della letteratura: si può pensare ad un ipertesto, a una mappa mentale che colloca i testi nel loro contesto culturale e che al tempo stesso li lega ad altri testi precedenti e seguenti;

c. la storia della letteratura debba "spiegarla" il docente: è possibile guidare gli studenti nel processo di creazione di un'intelaiatura (lo *scaffolding*, concetto chiave del costruttivismo) ipertestuale in cui collocare i testi che si vengono leggendo a scuola ma anche fuori, durante l'adolescenza ma anche dopo: *non scholae sed vitae*.

d. creare l'intelaiatura di un ipertesto letterario e culturale debba essere un "dovere" scolastico: anzi, rappresenta una delle massime forme di "piacere", quello della sistematizzazione, e risponde a un bisogno essenziale del *homo litteratus*, come abbiamo suggerito sopra.

Cerchiamo di approfondire questi concetti alla luce di quanto è venuto mutando in questi ultimi anni, soprattutto dopo che la diffusione di internet ha imposto il concetto di ipertesto accanto a quello di testo lineare. Nel momento in cui l'illuminismo cercò di rendere disponibile a tutti la conoscenza, intesa come fonte di crescita e libertà, intellettuali come Diderot si posero il problema della selezione e della gerarchizzazione della conoscenza e, per non essere loro a imporre una gerarchia del sapere, a decidere

cosa includere e cosa non, pensarono di procedere ad un'*Encyclopédie* con un ordine neutrale, non gerarchico: ciascuno avrebbe potuto "navigare" (per usare un termine d'oggi) secondo i suoi percorsi nell'enciclopedia ordinata alfabeticamente. Ma quest'operazione ha diffuso un'idea della cultura come sapere "enciclopedico", appunto e la logica enciclopedica in alcuni settori si è sposata naturalmente con l'impostazione cronologica divenendo: "storia della letteratura dalle origini ai nostri giorni".
Nel concetto di "conoscenza" dei ragazzi all'inizio del 21° secolo, il modello enciclopedico cronologico è stato distrutto dal telecomando che consente di balzare di canale in canale, dal mouse che con un click sullo schermo seleziona un percorso in internet piuttosto che un altro. La conoscenza delle generazioni "vecchie", nate prima degli anni Settanta, è una conoscenza ordinata, sequenziale, mentre quella dei giovani – stando ad una metafora ormai diffusa – somiglia molto ad un arcipelago: esplorano un'isola, creano un ponte verso un'altra, ne esplorano una parte, decidono di tornare indietro, oppure di passare a una terza isola, magari tagliando il ponte con la prima, cui torneranno in futuro, forse...

Questa può facilmente prendere la forma di una navigazione scardinata, casuale, emotiva piuttosto che progettuale – e resta casuale se l'*educazione* rinuncia ad essere tale, a far acquisire un metodo di navigazione, che magari non sarà più quello sequenziale, cronologico con cui siamo cresciuti noi, ma che non è neppure anarchia e ispirazione del momento. «Il verbo 'navigare' non significa muoversi con lievità svagata fra le letterature che, nella nuova prospettiva scolastica, creano sistema con quella italiana. Significa piuttosto esplorare la costellazione letteraria allo scopo di identificare somiglianze, differenze, reciproci influssi prodottisi nel tempo, così da poter meglio identificare una personalità collettiva dell'Europa», scrive Giovanni Freddi (2003, p. 112).
È una navigazione che risponde insieme a bisogni personali ma anche di contestualizzazione dei testi e che dà il piacere di una conoscenza "intelligente", se riprendiamo l'etimo che rimanda a *inter legare*, il piacere di creare connessioni secondo le proprie prospettive, secondo le proprie motivazioni (le proprie "strategie", il proprio "apprezzamento dell'input ricevuto", per riprendere Titone e Schumann discutendo della motivazione allo studio della letteratura).

ABBONAMENTI SELM NELLE SCUOLE

Un grosso aiuto all'A.N.I.L.S., da parte dei Soci, può essere dato procurando nuovi abbonamenti alla rivista da parte di Scuole, Enti e Biblioteche della propria provincia.
Anche gli Enti locali, i Consigli di Amministrazione delle Casse di Risparmio o di altri Istituti di Credito potrebbero essere sollecitati ad intervenire facendo dono, ad un certo numero di scuole, di abbonamenti alla rivista.
Ricordo inoltre che l'A.N.I.L.S. dispone di alcuni volumi che possono essere richiesti alla Segreteria Nazionale.
Al lavoro promozionale di vendita degli abbonamenti e dei volumi possono derivare dei benefici finanziari anche alle sezioni che si adoperano ad effettuarli, creando un fondo cassa utile alla copertura delle spese di gestione.

Le tariffe di abbonamento a SELM, per Enti, Scuole, Biblioteche, Istituzioni culturali, ecc., sono le seguenti:

ITALIA EURO 20,00 **ESTERO** EURO 30,00

Il versamento può essere effettuato sul conto corrente postale n. 1 0 4 4 1 8 6 3

intestato a: A.N.I.L.S. - Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 Campobasso

Oppure, con la medesima intestazione, sul
Conto Corrente Bancario N. 1000 / 383
BANCO SAN PAOLO IMI – FILIALE CORSO BUCCI – CAMPOBASSO

Coordinata bancaria italiana: Cod. ABI 01025 – Cod. CAB 03802

Coordinate bancarie internazionali: IBAN - IT20 NO10 2503 8021 0000 0000 383 - BIC - IBSPITTM

Dall'educazione letteraria alla didattica della letteratura

Come far scoprire il bisogno e il piacere del testo letterario, della costruzione di un ipertesto da curare per tutta la vita, della navigazione responsabile e non casuale nel grande mare della letteratura?
Non si può farlo limitandosi a mettere i giovani in contatto con i grandi testi del passato e con le nobili personalità dei grandi autori. "Educare" significa sia individuare finalità sia "fare didattica": stabilire obiettivi, programmare percorsi, scegliere modelli operativi per condurre le attività, selezionare testi in base a criteri didattici e non solo di altezza estetica o filosofica, definire i ruoli dell'insegnante, del gruppo di studenti, del singolo studente, progettare attività per la classe, per il lavoro domestico, per la valutazione, per il recupero, ipotizzare l'uso delle tecnologie disponibili per sostenere queste possibilità – o, in alcuni casi, come vedremo, anche per rendere possibili attività che non erano pensabili prima dell'avvento di queste tecnologie.

"Educare" alla letteratura è compito dell'intero gruppo di docenti di area umanistica, fare "didattica" della letteratura è invece compito specifico e diversificato dei docenti di lingua italiana, di lingua seconda (nelle aree in cui essa è oggetto di insegnamento), di lingua straniera, di lingue classiche.

Senza le riflessioni sull'*educazione* letteraria che abbiamo svolto in questo paragrafo, la *didattica* della letteratura si riduce a ben poca cosa, si trasforma in mero tecnicismo operativo; ma senza una riflessione metodologica sulla *didattica* della letteratura, che faremo nei paragrafi che seguono, il concetto di *educazione* letteraria rimane un inno velleitario alla forza della poesia.

L'oggetto della didattica della letteratura: il testo letterario

In questo paragrafo ci limiteremo a definire alcune caratteristiche che fanno definire "letterario" un testo, fermo restando che un testo non è "letterario" (solo) per caratteristiche formali intrinseche, come vorrebbero Jakobson e tutti i formalisti, ma (anche) perché una società attribuisce la qualifica di "letterario" a certi testi, spesso privi (almeno in apparenza) delle caratteristiche esterne della letterarietà come i testi di Simenon o di Carver, mentre la stessa società invece nega la letterarietà di certi testi pubblicitari o di certe canzoni, che pure sono in rima, zeppi di figure retoriche, ecc.
Come tutti i testi, anche quello letterario è caratterizzato da uno scopo unitario, dalla coerenza logica, dalla coesione tra le parti, dalla sua riconoscibilità come "testo" da parte dei fruitori; a rendere particolare il testo *letterario*, tuttavia, è una serie di caratteristiche formali che permettono a una società di identificare quel testo come "letterario", cioè diverso dai testi della quotidianità, del discorso scientifico, dei codici penali, ecc. In altre parole, un testo letterario è identificato dallo "stile", dalle scelte linguistiche compiute dall'autore.
La parola "scelta" usata sopra è il cardine del discorso: quale che sia lo scopo extraletterario del testo (educare, divertire, nobilitare, convincere, ecc.), la prima scelta che fa l'autore è quella di produrre un testo letterario, non un testo politico, filosofico, ecc. Un testo letterario è il risultato della volontà di produrre non un testo qualsiasi ma precisamente un testo letterario, decisione che porta come conseguenza ad una serie di *atti*, cioè di altre scelte (consapevoli come tutte le scelte) testuali, morfosintattiche, lessicali, fonologiche e grafemiche: sono riflessioni stilistiche note a tutti i lettori per cui non approfondiamo oltre questo argomento: tra i settecenteschi Pope e Fielding ed i novecenteschi Tomaševski, Todorov, Eco e Derrida c'è comunque una continuità, un filo rosso; oggi il filo si è fatto matassa multicolore e ci pone grandi problemi nel momento in cui dobbiamo decidere quale tipo di testo gli studenti debbano imparare a leggere e a giudicare. Quanto sta avvenendo in questi ultimi anni è l'esplosione quantitativa della letteratura, che pervade ormai ogni luogo, ogni medium, ogni momento.
L'avvento dei mezzi di riproduzione (dal disco al CD, dal video al DVD) ha portato ad una crescente diffusione dei generi in cui più linguaggi si integrano: la canzone, il vi-

deoclip, il film (spesso trasposizione di opere letterarie), la videoregistrazione di drammi ed opere liriche, ecc.; in tutti questi casi, soprattutto nelle versioni in DVD o CD-rom, il testo linguistico può essere solo orale, oppure avere il supporto della trascrizione in sottotitolo, oppure ancora la traduzione in sottotitolo in un'altra lingua. Abbiamo anche notato come internet abbia ridato alla letteratura una caratteristica che essa aveva avuto da Omero a Simonide, quando la tradizione orale dei testi consentiva a ogni aedo di modificare, tagliare, aggiungere. Ci sono centinaia di siti internet dedicati alla poesia in rete, su cui ogni lettore può intervenire a offrire la propria variante; esistono romanzi ipertestuali, in cui ciascuno può creare la trama che desidera scegliendo tra più possibili evoluzioni ("se pensi che Renzo sia contagiato dalla peste, clicca qui; se invece pensi che rimanga immune, clicca qui"): li usano normalmente i bambini delle elementari fin dagli anni Ottanta, e ora internet li ha resi disponibili anche per adulti e con una varietà di soluzioni tecniche impressionante.
C'è poi una letteratura che esiste in quanto c'è internet: ci sono centinaia di siti di e.book, libri che esistono solo in rete e che hanno delle regole stilistiche specifiche, visto che la scrittura per lo schermo ha strutture particolari.
Si può ignorare tutto questo fervore innovativo in un curricolo di educazione letteraria – solo perché gli insegnanti spesso non sanno neppure che esiste?
I ragazzi ascoltano poesia per ore e ore ogni giorno. "Ascoltano". Talvolta la leggono anche, sui risvolti dei CD o nei testi che recuperano in internet. È poesia tornata alle origini, orale, recitata ("cantata"? Bob Marley, Jim Morrison, Vasco Rossi non "cantano", ma piuttosto recitano melodicamente) con accompagnamento della cetra, la *kitara* di Apollo che oggi chiamiamo "chitarra". Si tratta di un fenomeno che viene etichettato come moda giovanilistica, anche se i due primi cantanti indicati nella parentesi precedente sono morti da trent'anni e ciò nonostante sono maestri di pensiero per milioni di ragazzi, di giovani, di padri di famiglia; Vasco Rossi o Sting, superati i cinquant'anni, quasi calvi, attraggono decine di migliaia di ragazzi e di giovani ad ogni concerto. La poesia di questi anni non è più quella nelle collane specialistiche che tirano 300 copie ma quella incisa nei CD. Educazione letteraria, in questa prospettiva significa:

- far scoprire che la poesia cantata ha origini millenarie;

- far riflettere sul ruolo che la musica gioca nell'effetto complessivo: è mero supporto al testo verbale? Ne è contrappunto? Parte integrante? Che differenza c'è tra il testo con musica e testo stampato sulla copertina del CD? Che ruolo ha il fatto che la voce sia quella dell'autore? Un cantante non autore ha la stessa forza interpretativa?

- far emergere un giudizio critico: la vita è breve e non si può spenderla ascoltando poesia scadente, bisogna imparare a scegliere *non scholae sed vitae*.

Abbiamo citato, sopra, anche i film e le videoregistrazioni di drammi. I giovani non hanno letto i testi di Shakespeare, ma probabilmente ne hanno visto le fedelissime versioni cinematografiche di Branagh o Zeffirelli; nasce una domanda: Shakespeare su libro o sul palco è "letteratura" e in video no? E ammesso che l'*Amleto* filmato da Kenneth Branagh sia letteratura, è didatticamente legittimo limitare il contatto degli studenti con *Amleto* alla sola versione su carta?
Visconti e suoi epigoni come Zeffirelli o Ivory hanno trasposto Verga, D'Annunzio, Tomasi di Lampedusa, la Austen dalla pagina al video: senza entrare nella discussione semiotica su narrativa verbale e narrativa audio-visiva, dobbiamo comunque porci questa domanda: se è vero che uno studente oggi spesso arriva al romanzo per via del film, allora l'educazione "letteraria" può trascurare di far riflettere gli studenti su ciò che è proprio dei vari linguaggi (narrativa, film, canzone, ecc.) e sui meccanismi di trasposizione da un linguaggio a un altro?
Non ci interessa, qui, una risposta in termini di teoria della letteratura e di teoria del cinema: ma in termini glottodidattici il problema si pone: in presenza del *Gattopardo* in edizione Feltrinelli e come film di Visconti, da quale cominciare? Come confrontare le due letture?

Lo scopo glottodidattico: insegnare a "leggere" un testo letterario

In più occasioni, sopra, abbiamo ribadito l'idea che insegnare letteratura consista, sul piano strettamente operativo, nell'insegnare a leggere testi letterari. Ma non si tratta né di una lettura acritica, né di una lettura libera e "creativa".
Umberto Eco, il teorizzatore dell'opera "aperta" spesso preso (da chi l'ha poco letto) a giustificazione per operazioni di lettura iper-creativa dei testi, è molto chiaro:

> La lettura di opere letterarie ci obbliga ad un esercizio della fedeltà e del rispetto nella libertà di interpretazione. C'è una pericolosa eresia critica, tipica dei nostri giorni, per cui di un'opera letteraria si può fare quello che si vuole, leggendovi quanto i nostri più incontrollabili impulsi ci suggeriscono. Non è vero. Le opere letterarie ci invitano alla libertà dell'interpretazione, perché ci propongono un discorso dai molti piani di lettura e ci pongono di fronte alle ambiguità del linguaggio e della vita. Ma per poter procedere in questo gioco, per cui ogni generazione legge le opere letterarie in modo diverso, occorre essere mossi da un profondo rispetto vero quella che io ho altrove chiamato l'intenzione del testo. (Eco, 2002, p. 11).

Su questa traccia, possiamo dire che leggere un *testo* significa scoprirne il significato intrinseco, il significato che aveva nel contesto in cui è stato prodotto (che può essere lontano nel tempo, come l'*Iliade*, oppure nello spazio, come la Bahia di Jorje Amado) e il significato che può avere nel contesto di chi lo legge qui e oggi; leggere un testo *letterario* significa scoprirne i tratti formali che lo fanno definire "letterario", collocarlo nel grande ipertesto della letteratura in quella lingua e della letteratura *tout court* per giudicarlo sul piano critico – se poi il testo ha valore umano ci sarà anche una appropriazione del testo, che entra a far parte del bagaglio umano del lettore. (Per un approfondimento delle logiche di programmazione del curricolo di letteratura e di scelta delle tecniche didattiche rimandiamo a Balboni 2002, Colombo 2002, Ferreri 2002; mentre per il ruolo che le tecnologie didattiche possono avere nell'insegnare a leggere un testo letterario rimandiamo a Balboni 2004).

Bibliografia essenziale

ARMELLINI G. (1987)
Come e perché insegnare letteratura, Bologna, Zanichelli.

ASOR ROSA A. (cur.), (1985)
Cultura e letteratura nella Secondaria superiore, Milano, Angeli.

BALBONI P. E. (1989)
Microlingue e letteratura nella scuola superiore, Brescia, La Scuola.

BALBONI P. E., (2002)
Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, Utet Libreria.

BALBONI P. E. (cur.), (c.d.s), (2004)
Educazione letteraria e tecnologie didattiche, Torino, Utet Libreria.

BERTONI DEL GUERCIO G. e M. G. CAPONERA (1981)
Letteratura ed analisi testuale, Milano, Angeli.

CAPONERA M. G., SIANI C., (cur.), (1978)
La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore, Bologna, Zanichelli.

COLOMBO A. e C. SOMMADOSSI (cur.), (1985)
Educazione letteraria, Milano, Ediz. Scolastiche Mondadori.

COLOMBO A., (2002)
Leggere. Capire e non capire, Bologna, Zanichelli.

CORTI M., (1976)
Principi di comunicazione letteraria, Milano, Bompiani.

COVERI L., (1986)
Insegnare letteratura nella scuola superiore, Firenze, La Nuova Italia.

CUMMINS M. e R. SIMMONS, (1983)
The Language of Literature: A Stylistic Approach to the Study of Literature, Oxford, Pergamon.

ECO U., (1975)
Trattato di semiotica, Milano, Bompiani.

ECO U., (1979)
Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi, Milano, Bompiani.

ECO U., (2002)
Sulla letteratura, Milano, Bompiani.

FERRERI S., (a cura di), (2002)
Non uno di meno, Strategie didattiche per leggere e comprendere, Firenze, La Nuova Italia.

FREDDI G., (2003)
La letteratura. Natura e insegnamento, Milano, Ghisetti e Corvi.

LAVINIO C., (1990)
Teoria e didattica dei testi, Firenze, La Nuova Italia.

MENGALDO V., (1999)
"Contro le storie della letteratura", in AA.VV, *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi.

SCHUMANN J., (1999)
The Neurobiology of Affect in Language, Oxford, Blackwell.

TITONE R., (1976)
Psicodidattica, Brescia, La Scuola.

WIDDOWSON H.G., (1975)
Stylistics and the Teaching of Literature, Londra, Longman.

Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole burocratico-pedagogiche e artigianato didattico[1]

Guido Armellini

1. Ciò che sta attorno alla letteratura dal punto di vista della trasmissione

Uno sconfinamento necessario

La situazione culturale nella quale operiamo è caratterizzata dalla caduta di due presupposti fondamentali dei modelli educativi su cui si sono basati finora i programmi di letteratura della scuola secondaria: la centralità della parola scritta come canale privilegiato dell'esperienza estetica e della modellizzazione dell'immaginario, e la centralità dell'orizzonte nazionale nella formazione del "buon cittadino". Ne scaturisce l'esigenza di ripensare i contenuti dell'insegnamento letterario e i tradizionali confini del campo disciplinare: da un lato si profila l'opportunità di dare un congruo spazio, accanto alla letteratura, alle forme dell'esperienza estetica basate sull'immagine, sulla musica, sulla contaminazione fra i linguaggi; dall'altro si prospetta la necessità di inquadrare l'educazione letteraria nell'ambito di una formazione alla cittadinanza capace di coniugare gli orizzonti nazionali con quelli europei, e addirittura planetari.[2]

Questo duplice sfondamento dei confini disciplinari ci mette di fronte all'impossibilità della completezza: è impensabile che la scuola possa offrire alle giovani generazioni la possibilità di incontrare, sia pure di sfuggita, una campionatura di *tutte* le opere letterarie, artistiche, musicali fondamentali in una prospettiva europea o, peggio ancora, mondiale. Dovremo dunque orientarci verso un'idea di insegnamento che punti sulla *qualità* delle esperienze di lettura, di visione, di ascolto, proposte agli studenti più che sulla loro quantità. D'altra parte non viene meno – anzi, si fa particolarmente urgente – il problema della definizione e della trasmissione di una "cultura generale" comune, che faccia da sfondo ad esperienze formative che altrimenti rischierebbero di rivelarsi frammentarie ed episodiche.

Il problema della "cultura generale"

Un buon punto di partenza per affrontare la questione è offerto da una conferenza dedicata a questo tema più di trent'anni fa da un grande studioso e straordinario divulgatore come Ernst Gombrich, che definiva il concetto di cultura generale a partire da una trama di romanzo giallo:[3]

In uno dei romanzi polizieschi di Agatha Christie l'assassina arriva a una colazione elegante al Claridge's abbigliata come la sua vittima, la cui morte ovviamente essa vuole resti ignorata il più a lungo possibile. Dapprima tutto scorre secondo i suoi piani malvagi, in quanto lei è un'imitatrice perfetta; ha però trascurato una cosa che sembra essere necessaria per avere successo al Claridge's: la cultura classica. Qualcuno dell'eletta compagnia menziona il giudizio di Paride, il tentativo di arbitrato tristemente fallito che portò alla guerra di Troia. "il giudizio di Paride (Paris in inglese*)? – chiede l'assassina con la sua voce melodiosa – Come? Parigi conta ben poco oggi giorno. Sono Londra e New York che contano". (...). Questa incresciosa gaffe porterà alla fine alla scoperta del crimine e all'arresto della colpevole, che si era così tradita".*

Prendendo spunto dalla trovata di Agatha Christie, Gombrich sottolinea come quel tipo di cultura non sia veramente "generale", ma "ritenuta tale presso una certa classe di persone": chi sa di che cosa si parla quando si cita il giudizio di Paride dimostra di possedere un codice che sancisce la sua

[1] Queste pagine vengono riprese, con autorizzazione dell'autore, da un saggio più complesso apparso in *Allegoria*, 38, XIII, maggio-agosto 2001; rispetto a quel saggio sono stati tralasciati, per ragioni di spazio, due paragrafi con indicazioni rispettivamente per il biennio ed il triennio.

[2] È un'esigenza sottolineata con efficacia da EDGAR MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, pp. 65-75.

[3] *The Idea of General Knowledge*, 1961; trad. it. *La tradizione della cultura generale*, in E. Gombrich, *Ideali e idoli*, Einaudi, Torino, 1986, pp. 5-21.

appartenenza a un certo ambiente sociale, caratterizzato da premesse culturali condivise. Oltre ad essere sostanzialmente elitaria e classista, questa forma del sapere si configura come un'infarinatura superficiale più che come un insieme di conoscenze approfondite: in fondo si tratta in gran parte di "cultura orecchiata", di "un mare di chiacchiere intorno ad argomenti disparati", di "qualche sentito dire nel senso letterale del termine". E tuttavia – prosegue Gombrich – essa svolge alcune funzioni fondamentali. Chi è padrone di una "cultura generale" condivisa da una certa comunità dispone di un repertorio di "metafore privilegiate" che lo aiutano a dare un nome a valori, emozioni, esperienze ed a comunicarle ad altri; inoltre la cultura generale, pur nella sua superficialità, mantiene viva la consapevolezza di quanto è ignorato ma passibile di approfondimento (per sapere che cosa significa "donchisciottesco" o "kafkiano" non abbiamo bisogno di aver letto *Don Chisciotte* o Kafka; ma la familiarità con queste espressioni può farci venire prima o poi la tentazione di leggerli). E infine la cultura generale è uno strumento per orientarci nella storia, una raccolta di segnavia e punti di riferimento che ci aiutano a collocare le cose e noi stessi nel tempo e nello spazio.

La mappa e il territorio

Già agli inizi degli anni Sessanta Gombrich coglie lucidamente la crisi di questo tipo di cultura generale di fronte all'affermarsi della società di massa, e ne individua una conseguenza preoccupante nella perdita da parte delle giovani generazioni di un senso complessivo delle scansioni storiche. Ne scaturiscono problemi educativi che assomigliano singolarmente a quelli che sono in discussione nella scuola italiana di oggi: «Provate a entrare in una qualunque sala dei professori e sentirete quegli stessi docenti, che difendono la specializzazione [*nelle nostre scuole si tratterebbe di "modularità"*], lagnarsi di qualche studente che non sapeva se i Greci fossero venuti prima dei Romani o quando fosse avvenuta la Riforma». La risposta consiste, a parere di Gombrich, nell'offrire alle attuali giovani generazioni una "mappa della cultura" libera dai caratteri elitari e classisti delle società del passato: un sistema di riferimenti agile, conciso, inevitabilmente approssimativo, ma indispensabile per collocare entro uno sfondo complessivo gli incontri con le grandi opere letterarie, artistiche e musicali.[4]

La metafora della mappa mi sembra utile per indicare una prospettiva strategica fondamentale dell'insegnamento letterario di fronte alla caduta dei confini geografici, disciplinari, qualitativi che caratterizzano la nostra epoca: quanto più il territorio si fa vasto e intricato, tanto più abbiamo bisogno di mappe maneggevoli per esplorarlo senza rischiare di perderci. Naturalmente la mappa *non è* il territorio, non ne riflette la complessità, non dà ragione delle sue infinite particolarità, ma ci aiuta ad orientarci in esso. L'aspetto centrale dell'educazione letteraria e estetica è certamente l'esplorazione del territorio (la lettura, l'analisi, l'interpretazione dei testi), basata sull'esperienza diretta della complessità, dell'imprevedibilità, dell'inesauribile ricchezza di significati delle grandi opere: un'esplorazione che, data l'immensità del campo disciplinare, sarà inevitabilmente parziale, basata su scelte (dell'insegnante e della classe) che potranno essere diverse di anno in anno. Ma perché l'esplorazione sia fruttuosa, è necessaria una mappa complessiva e condivisa che consenta agli studenti di collocare nel tempo e nello spazio le loro esperienze di lettura, e che attiri contemporaneamente la loro attenzione sugli autori e le opere che *non* hanno letto e che varrebbe la pena di leggere. Questa dialettica fra il rapporto diretto coi testi e il riferimento a nozioni convenzionali codificate può essere illu-

[4] Gombrich conclude la sua conferenza citando, come esempi efficaci di "mappa" i documenti sintetici in cui le chiese cristiane hanno fissato gli elementi essenziali delle loro professioni di fede: «So che lo scopo iniziale del Credo era quello di fissare il dogma, ma la saggezza pedagogica di questa semplice soluzione può essere ammirata anche dagli eretici che vogliono conoscerlo per criticarne i contenuti. Ciò che possiamo imparare da questo esempio è il coraggio di accantonare la nostra paura di essere superficiali e il nostro atteggiamento verso il sapere che ci pone l'aut-aut del tutto o nulla, il che non solo è irrealistico e inumano, ma costituisce anche, io credo, il maggiore ostacolo alla sopravvivenza della nostra tradizione (...). A volte ho pensato a dei credo laici, altrettanto brevi e concisi di quelli di Attanasio» (*Ivi*, p. 19).

strata da un esempio banale: non esiste una definizione univoca di "romanticismo" capace di esaurire la varietà e la ricchezza delle opere letterarie, figurative e musicali che raccogliamo sotto questa etichetta, ma sarebbe estremamente difficile relativizzare la nozione di romanticismo se non si facesse riferimento a una sua definizione di partenza, per quanto rozza: solo se saranno dotati di un simile strumento, gli studenti, con l'aiuto degli insegnanti, potranno verificarne il grado di adeguatezza, metterlo in discussione, ed eventualmente elaborare definizioni alternative, nel contatto diretto con la complessità delle opere.

Sapere didattico e sapere specialistico

Nel tracciare le coordinate di una mappa complessiva, e nel progettare percorsi nel territorio da esplorare di anno in anno, la scuola non può affidarsi supinamente alle acquisizioni di uno specifico settore del sapere accademico, considerato come un repertorio conchiuso di conoscenze e metodi da trasmettere agli studenti. Le discipline che studiano le singole letterature hanno confini troppo angusti per proporre una risposta adeguata allo sfondamento degli orizzonti nazionali e alla necessaria apertura alle altre forme della produzione artistica. Ma neppure la letteratura comparata ha raggiunto un grado di definizione e una pienezza di risultati capaci di offrire un repertorio di conoscenze sufficientemente ampie, definitive e consolidate; senza contare che anche questa disciplina tende ad escludere dal suo ambito «lo studio delle relazioni tra la letteratura e altre aree del sapere e del pensiero come le arti (cioè la pittura, la scultura, l'architettura, la musica), la filosofia, la storia, le scienze sociali, la religione», rinviando, per questo tipo di accostamenti, ad altri campi di ricerca come «l'estetica (...), la semiologia, la teoria della comunicazione, la storia della critica o della poetica etc. ».[5] Insomma, per far fronte alle sfide pedagogiche e culturali del nostro tempo, la didattica deve emanciparsi dal tradizionale ossequio al sapere accademico per affrontare problemi e accostamenti inediti, in una prospettiva di ricerca che richiede all'insegnante, oltre a un sicuro corredo di conoscenze del suo campo specifico di insegnamento, la disponibilità ad affacciarsi su zone del sapere di cui non ha una conoscenza specialistica.

In questo quadro si colloca l'esigenza di definire, per lo studio storico-letterario dei trienni, un canone scolastico degli autori e delle opere che superi i confini della letteratura italiana. Bisogna dire che, diversamente da quanto avviene in altri paesi europei, la nostra scuola ha già "canonizzato" alcuni frammenti di letterature straniere (dall'*Albatro* di Baudelaire alle pagine di Proust sulla *madeleine*), che sono da tempo un riferimento d'obbligo per la pratica didattica, senza contare la lettura integrale di romanzi e racconti dell'Ottocento e del Novecento consigliata agli studenti. Ciò è dovuto probabilmente all'impianto storico, tipico dei programmi della scuola italiana, che ha spinto gli insegnanti e gli autori di libri di testo a mettere in luce i nessi e i rapporti di dipendenza fra la nostra letteratura e le letterature europee. Un inserimento più sistematico e sostanzioso di autori stranieri nell'ambito delle letture scolastiche impone una relativizzazione e un ridimensionamento della presenza di autori italiani: mi sembra che la proposta di canone avanzata da Romano Luperini abbia caratteri di flessibilità e di ragionevolezza didattica che ne fanno un buon punto di riferimento.[6] Per quanto riguarda l'apertura alle forme non letterarie dell'esperienza estetica, finché nelle scuole superiori la presenza istituzionale delle arti e della musica sarà minima o nulla, sarà giocoforza che se ne faccia carico, da solo o in collaborazione con i colleghi di storia dell'arte, l'insegnante di italiano. L'obiezione principale a questo sconfinamento sta nella genericità e nelle semplificazioni che potrebbero derivare dagli accostamenti troppo disinvolti: il sapere specialistico ci ammonisce che ogni arte ha il suo linguaggio, il suo percorso, i suoi ritmi di sviluppo, non assimilabili tra lo-

[5] C. Guillén, *L'uno e il molteplice. Introduzione alla letteratura comparata*, Il Mulino, Bologna, 1992, pp. 133-141.

[6] R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, in Ministero della Pubblica istruzione, *Lingua e testo letterario. Seminario di formazione per docenti*, pp. 23-35; la questione del canone è affrontata alle pp. 32-34.

ro, e che lo studioso deve attenersi ad apparati concettuali e terminologici congruenti alle specificità di ciascun campo disciplinare. Mi pare che un insegnante non dovrebbe farsi intimidire da questo genere di veti: è tipico della "persona colta" istituire connessioni tra diverse forme artistiche, individuando analogie di temi, di forme, di emozioni, e farne oggetto di discussione senza farsi paralizzare dallo spauracchio del rigore scientifico. In campo educativo, l'interdisciplinarità non si basa tanto su una presunta unitarietà dei diversi oggetti di studio, quanto sull'unità del soggetto conoscente: per un ragazzo la scoperta in se stesso della capacità di istituire connessioni – anche azzardate e discutibili – tra diversi tipi di esperienze estetiche è una risorsa importante per dare senso al proprio rapporto col mondo.

2. Ciò che sta prima della letteratura dal punto di vista della ricezione

Gli orizzonti d'attesa dei destinatari

Se spostiamo l'attenzione dalla *trasmissione* dell'eredità culturale alla sua *ricezione*, emergono altri aspetti della caduta di confini tra letteratura e "altro", e altri motivi di ripensamento sui rapporti fra la didattica e il sapere specialistico. I destinatari dell'insegnamento infatti non si presentano a noi semplicemente digiuni della nostra cultura generale, ma imbevuti di un'*altra* cultura nell'ambito della quale l'esperienza estetica in senso lato ha un ruolo fondamentale: una cultura (o sottocultura) multimediale di cui noi insegnanti non siamo specialisti, e spesso neppure fruitori. Per dare un'idea della pervasività del fenomeno, ricorrerò a un episodio della mia vita famigliare che mi sembra esemplare. Una decina d'anni fa sono andato in vacanza in Grecia con la mia famiglia; quando ci siamo trovati di fronte al Partenone, mio figlio minore Michele, che allora aveva sei anni, appariva straordinariamente emozionato. La cosa mi risultava sorprendente perché – sia detto a mia vergogna – non mi era mai capitato di parlargli dell'arte e della religione della Grecia antica e non l'avevo preparato culturalmente all'incontro. Stavo già elaborando edificanti riflessioni sul valore universale dell'arte classica, quando Michele ha esclamato con entusiasmo: "Guarda, papà: è il tempio dei *Cavalieri dello Zodiaco*!" (Si tratta di un cartone animato televisivo giapponese che mescola frammenti delle più diverse mitologie, inclusa quella greca, su uno sfondo fantascientifico e ultratecnologico).

Penso che molti coetanei di mio figlio – italiani e no, dato che quel cartone animato era ed è tuttora trasmesso con grande successo in tutto il mondo – avrebbero reagito in modo simile. *I cavalieri dello Zodiaco* costituiscono un tipico esempio di quella "cultura generale" generazionale aprospettica, astorica, agerarchica, che per i ragazzi di oggi svolge una funzione simile a quella attribuita alla mitologia classica dall'alta società inglese primonovecentesca protagonista del romanzo di Agatha Christie. Anche in questo caso non si tratta soltanto di un'enciclopedia di nozioni e riferimenti inerti, ma di un sistema di modelli e metafore che costituiscono un orizzonte d'attesa attraverso il quale vengono filtrate le esperienze immaginate e vissute. Secondo Raffaele Simone[7] questa alterità di orizzonti culturali non riguarderebbe soltanto i consumi estetici delle nuove generazioni, ma le loro stesse strategie cognitive, fondate sempre più su un'intelligenza di tipo "simultaneo", incompatibile col modello logicamente e cronologicamente "sequenziale" su cui si sono basati finora il sapere codificato e i suoi tradizionali modi di trasmissione.

Autorità, pregiudizi e presupposti nella comunità ermeneutica

Questa dissonanza di matrici cognitive mette in discussione il modello di trasmissione del sapere, tipico dei clan culturalmente omogenei, che Pierre Bourdieu chiama "acculturazione per familiarità", sul quale si è basato per molti anni l'insegnamento della letteratura. Lo conosco bene per averlo sperimentato nella classe di liceo classico che ho frequentato da ragazzo: noi studen-

[7] R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che si stanno perdendo*, Laterza, Bari, 2000.

ti e il nostro professore di italiano facevamo parte della stessa tribù (la tribù della parola scritta, si potrebbe dire): i valori, i contenuti, le finalità dell'apprendimento erano sostanzialmente indiscussi, ed era abbastanza naturale che la maggior parte di noi fosse disposta a lasciarsi contagiare dall'entusiamo del professore (che era un bravo insegnante) per un autore o per un'opera. Questo modello, basato sulla condivisione spontanea di presupposti fondamentali e sull'imitazione del maestro, oggi non può funzionare con altrettanta scorrevolezza e spontaneità, perché il "sapere costituito" offerto dall'istituzione non è omogeneo alla "cultura" dei destinatari dell'insegnamento.

Se prendiamo sul serio una visione ermeneutica dell'educazione letteraria, non possiamo sottovalutare questa radicale alterità di orizzonti d'attesa. Non si tratta soltanto di affrontare i problemi posti da una differenza di gusto, o di far riferimento occasionalmente ai consumi estetici extrascolastici degli studenti, ma di prendere in considerazione l'ipotesi che gli stessi autori canonici, entrando in una classe scolastica, si carichino di significati inediti, scaturiti dall'incontro con un pubblico caratterizzato da criteri di valore e abitudini di fruizione in gran parte estranei a quelli tradizionalmente legati alla letteratura. Nell'ambito della comunità interpretativa costituita dalla classe la domanda cruciale "che cosa significa *per noi*?" si trova di fronte all'ostacolo che non esiste un "noi" precostituito, caratterizzato da pre-giudizi, pre-supposti e orizzonti comuni, ma che occorre costruire un contesto comunicativo condiviso attraverso un processo di negoziazione. Da questo punto di vista il compito dell'insegnante non consiste tanto nel far convergere gli studenti verso la *sua* interpretazione, o verso un'interpretazione consacrata dalla critica, quanto nel metterli in grado di costruire cooperativamente il significato che l'opera in esame può avere *per loro* (è fin troppo evidente che la ripetizione di un'interpretazione altrui *non* è un'interpretazione).

Naturalmente questo non significa che lo scambio tra insegnanti e studenti si debba svolgere su un piano di parità. Semplicemente l'autorità dell'insegnante non si fonderà principalmente sulla pur necessaria competenza disciplinare – riferita a un sapere che, almeno in partenza, ha uno scarso valore per i suoi giovani interlocutori –, ma sulla sua capacità di impostare un dialogo efficace tra i propri orizzonti culturali e quelli degli studenti, in modo da far loro sperimentare che l'esperienza letteraria può avere un senso anche nell'epoca dei media elettronici: il che comporta curiosità, spirito di ricerca, disponibilità all'imprevisto e al rischio della relazione, capacità di affrontare positivamente situazioni di conflitto cognitivo.

L'insegnamento letterario come costruzione di un sapere nuovo

L'insegnamento letterario assume così il valore di una scommessa sulla letteratura e sulla sua capacità di parlare all'attuale pubblico di massa. Non si tratta soltanto di *trasmettere* un sapere dato, ma di *costruire* un sapere nuovo scaturito dall'incontro fra gli orizzonti delle opere letterarie del passato e l'immaginario dei giovani d'oggi: da un lato gli studenti devono essere messi in grado di accostarsi agli orizzonti culturali delle opere, riconoscendone la distanza e l'alterità; dall'altro le opere, a contatto con questo pubblico nuovo e per molti versi "illetterato", possono caricarsi di significati inattesi, non registrati dalla storiografia letteraria e dalle antologie della critica. Dal punto di vista pedagogico questo duplice movimento consente all'insegnante e agli studenti di mettere in campo tanto il "pensiero convergente" quanto il "pensiero divergente": se il processo di accostamento all'alterità dell'opera oggetto di studio chiede al lettore di "convergere" verso conoscenze e competenze codificate dal sapere costituito, il momento dell'attribuzione di significato (che cosa significa *per me*? che cosa significa *per noi*?) gli offre la possibilità di "divergere" da questo sapere, pur facendone tesoro.

La bidirezionalità del dialogo tra testo e lettore, e tra insegnante e studenti, conferisce alla pratica didattica una forte valenza conoscitiva: la nuova domanda di cultura e di senso che proviene dalle giovani generazioni interroga e ridefinisce le stesse acquisizioni del sapere specialistico. Personalmente posso dire che la mia idea della letteratura è stata profondamente modificata

dall'esperienza dell'insegnamento: in un'epoca di strutturalismo imperante, la convinzione della necessità di un approccio ermeneutico all'esperienza letteraria è scaturita dal dialogo quotidiano coi miei studenti prima che dalla lettura di saggi teorici sull'argomento.[8] Credo che lo stesso si possa dire per molte e molti insegnanti, che nella loro pratica didattica hanno anticipato, magari senza averne una piena consapevolezza teorica, gli sviluppi del sapere specialistico. Non si tratta dunque di abbassare il tiro per venire incontro allo squallore dei tempi, o di seguire le mode per corteggiare il gusto degli studenti, ma di riconoscere che il valore di un percorso didattico non sta tanto nella sua imitazione pedissequa (e necessariamente subalterna) del sapere accademico quanto nella sua capacità di promuovere nella classe quell'incontro fra opera e lettore che Hans Robert Jauss definisce "ringiovanimento del passato".[9] Potrà avvenire che nel corso di questo processo l'insegnante sia indotto ad accettare o addirittura a promuovere accostamenti irriverenti (Il Partenone e i cavalieri dello Zodiaco, il *topos* del *locus amoenus* e la pubblicità del Mulino Bianco, Rimbaud e Vasco Rossi, la struttura narrativa dei poemi cavallereschi e quella dei *serial* televisivi...); ma la qualità della sua scommessa culturale non ne sarà sminuita se, attraverso simili comparazioni, aiuterà i suoi studenti a navigare nell'immaginario con crescente consapevolezza, ponendo domande sensate, facendo distinzioni, costruendo un sistema di mappe e di coordinate utili a situare, analizzare, valutare la diversità delle loro esperienze estetiche. A chi accusasse questo strategia didattica di un eccesso di ludicità e di subalternità alle mode, si potrebbe rispondere con le parole di uno studioso di indiscussa serietà e dottrina come Northrop Frye: «Quando l'oggetto dell'insegnamento è la letteratura, l'elemento ludico assume un aspetto particolare. La letteratura continua nella società la tradizione dell'invenzione di miti, e questa invenzione si svolge secondo una modalità che Lèvi Strauss chiama *bricolage*, un mettere insieme pezzi e frammenti di qualsiasi cosa capiti sottomano».[10]

UTET
LIBRERIA
Le Lingue di Babele

INSEGNARE LINGUE NEL XXI SECOLO

Paolo E. Balboni, Le sfide di Babele, pp. 304, € 18,00

Un corso di base di glottodidattica sia per chi vuole entrare nella professione, sia per chi insegna da anni e sente il bisogno di mettere a punto le proprie competenze in considerazione di tutto quello che è cambiato in questi anni – dal *Quadro comune di riferimento* all'avvento delle tecnologie, dall'arrivo di immigrati nelle nostre classi, alla richiesta di lingue che sempre più si afferma nelle scuole, nelle aziende, nei corsi di formazione, e così via.

[8] Una sintesi di queste esperienze e riflessioni è contenuta in G. Armellini, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna, 1987.
[9] H. R. Jauss, *Il testo del passato nel dialogo con il presente*, in *Estetica della ricezione*, Guida, Napoli, 1988, pp. 87-113.
[10] N. Frye, *Il grande codice*, Einaudi, Torino, 1986, p.15.

3. Idee della letteratura e modelli didattici

Equivalenze pedagogiche

Questa visione dialogica dell'educazione letteraria e estetica non si concilia con l'interpretazione particolarmente rigida della "programmazione modulare" che negli ultimi anni si è diffusa in molte scuole italiane come una sorta di *passe-par-tout* applicabile a tutte le materie di studio.[11] La pretesa totalizzante che caratterizza questo modello di programmazione si fonda sul presupposto che possa esistere un repertorio di tecniche didattiche rispondente a principi di efficacia e di efficienza universalmente validi, indipendenti dallo statuto epistemologico delle discipline insegnate e dalle diverse idee sull'educazione. Per confutare questo presupposto tenterò di mettere in luce come le concezioni della letteratura e del suo valore formativo presenti nella scuola italiana negli ultimi decenni implichino diverse concezioni della didattica, ispirate a diverse idee di efficienza e di efficacia.

Il modello idealistico-storicistico e la didattica dei contenuti

Ho già accennato al modello di insegnamento letterario vigente negli anni del mio liceo. A partire da una visione della letteratura e dell'educazione di matrice idealistico-storicistica, l'insegnante si proponeva di trasmettere agli studenti le *nozioni* fondamentali relative agli sviluppi storici della letteratura nazionale, e i *valori* estetici, etici, ideali, connessi ai momenti più alti di quella storia. Questa duplice finalità era espressa nei programmi scolastici dall'eloquente endiadi "esporre e commentare": "esporre", cioè dar conto delle *nozioni* apprese; e "commentare", cioè esprimere giudizi da cui si potesse desumere l'acquisizione dei *valori* codificati. La persuasività e l'efficacia del modello si basavano sulla condivisione di alcune premesse fondamentali: un'idea forte della storia come percorso lineare e finalistico; un indiscusso canone di classici, legati a un solido sistema di valori; la centralità della letteratura nazionale per la formazione del cittadino. Ne scaturiva una strategia didattica centrata sui *contenuti* (il cosiddetto "nozionismo"), che trovavano la loro sistemazione più adeguata nei programmi ministeriali: date le premesse sopra enunciate, la citazione di un'autore, di una corrente, di un'epoca era in grado di evocare, di per sé, un sistema di riferimenti culturali e ideali condivisi, da cui scaturiva un orizzonte pedagogico sufficientemente saldo e definito da potersi tradurre efficacemente in pratica didattica. In sintesi, si potrebbe dire che dalle opzioni culturali comuni derivavano significati comuni da trasmettere agli studenti: era l'epoca dell'insegnante-Maestro, nell'ambito dell'acculturazione per familiarità.

Il modello struttural-semiotico e la didattica della programmazione

Nella concreta pratica didattica, il modello sopra delineato dà i primi segnali di crisi nel corso degli anni Sessanta, quando l'affermarsi della società e della scuola di massa comincia ad erodere i fondamenti sociali e culturali dell'acculturazione per familiarità. Sul piano teorico, gli attacchi risolutivi vengono dall'affermarsi dell'egemonia del pensiero strutturalista: in polemica con i caratteri inevitabilmente ideologici, approssimativi, "impuri", intrinseci nell'approccio storicistico (la *causerie* stigmatizzata da Jakobson), i sostenitori del nuovo modello teorico e didattico affermano la necessità di una "scienza della letteratura", capace di rendere conto della specificità dei fenomeni letterari con un alto grado di oggettività e di verificabilità. L'assioma centrale dell'educazione letteraria diventa la "centralità del testo", studiato prima di tutto nella sua concreta conformazione linguistica, al riparo dalle intrusioni della soggettività dell'interprete: non si tratta più di trasmettere nozioni e va-

[11] Un'esposizione complessiva di questo modello didattico si può trovare in G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari, 1988. Un'interpretazione ragionevole e produttiva del concetto di "modulo", esplicitamente polemica nei confronti della precedente, è proposta da A. Colombo, *Moduli e modularità: mettiamo un po' d'ordine*, "Progettare la scuola", 1, 2001, pp. 38-43. Cfr. anche A. Colombo, *La letteratura per unità didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.

lori, ma di fornire agli studenti *metodi di analisi* che li mettano in grado di decodificare i testi, individuandone i caratteri strutturali. Dal punto di vista etico e sociale, la giustificazione più forte di questo modello sta nel "diritto ai codici" da parte dei destinatari: si sostiene che, imparando a smontare i testi attraverso procedimenti oggettivi e razionali, gli studenti acquisiranno la capacità di fare altrettanto con ogni tipo di messaggio, emancipandosi così dall'influenza pervasiva dei mezzi di comunicazione di massa. Da una didattica centrata sui *contenuti* si passa così a una didattica centrata sulle *abilità*, consistenti nella dimostrazione, da parte dello studente, della capacità di utilizzare correttamente gli strumenti di analisi letteraria.
Questa idea della letteratura e dell'educazione letteraria si sposa perfettamente con la *programmazione per obiettivi*, un modello didattico che nasce dalla stessa temperie culturale e che giungerà fino ai giorni nostri, assumendo col tempo un crisma di ufficialità conferito dai pedagogisti ministeriali. Le istanze sono fondamentalmente le stesse: applicazione anche alle scienze umane dei criteri di validazione tipici delle scienze esatte, tendenziale abolizione della soggettività, minuziosa formalizzazione dei percorsi e dei processi, misurabilità dei risultati, prevalenza delle competenze funzionali sui contenuti disciplinari. Le abilità dello studente, graduate e tradotte in apposite "tassonomie di obiettivi" (per esempio; saper dividere in sequenze, individuare il rapporto fra fabula e intreccio, riconoscere la posizione intradiegetica o extradiegetica del narratore, e così via), devono essere trasmesse attraverso un percorso programmato, suddiviso in unità discrete, scandite da batterie di "prove oggettive", finalizzate ad appurare l'acquisizione delle competenze previste. Si delinea così il passaggio dalla "scuola del programma" alla "scuola della programmazione". In questo quadro l'insegnante di letteratura non è più il *Maestro*, detentore delle nozioni e dei valori attorno ai quali si costruisce una cultura condivisa, ma il *Tecnico* della letteratura e della didattica, dotato dei metodi "scientifici" di analisi testuale e di trasmissione/controllo delle competenze. E i testi letterari rischiano di ridursi a meri strumenti di addestramento e misurazione di abilità predeterminate.

Implicazioni didattiche di una prospettiva ermeneutica

Non mancano le motivazioni teoriche per denunciare il carattere scientistico e riduzionistico del modello strutturalista, almeno nelle forme banalizzate che ha assunto coniugandosi con la didattica della programmazione. Ma l'argomento pedagogicamente più forte è che questo modello, nell'impatto con gli esseri umani concreti che incontriamo ogni giorno in classe, non funziona: senza la molla dell'interpretazione, le operazioni di smontaggio e di rimontaggio di testi, pur adattandosi a meraviglia alla confezione di "prove strutturate e semi-strutturate", sono vissute dagli studenti come esercitazioni prive di senso. Di qui la necessità di assumere una prospettiva ermeneutica, che ponga al centro dell'educazione letteraria l'interpretazione, attribuendo all'analisi testuale un ruolo indispensabile ma subordinato. Ma questo mutamento di prospettiva relativo alla funzione pedagogica dell'esperienza letteraria comporta una radicale revisione del pensiero didattico dominante. A titolo di esempio, prenderò in esame due concetti chiave della didattica ufficiale: la programmazione e la valutazione.
Un principio fondamentale della didattica programmatoria è che i punti d'arrivo dell'insegnamento-apprendimento devono essere minuziosamente definiti dall'insegnante all'inizio del percorso, suddivisi in tappe intermedie rigorosamente predeterminate, e la loro acquisizione deve essere verificata tappa per tappa. L'insegnante è concepito come un operatore-osservatore esterno al sistema-classe, che inserisce degli *input*, valuta gli *output* in uscita, e sulla base del rapporto fra gli *input* e gli *output* regola, come un termostato, i tempi e i modi del percorso didattico, senza deviare in alcun momento dall'itinerario prefissato. Questo congegno comunicativo rigorosamente unidirezionale viene scardinato dall'interpretazione letteraria, che per sua natura deve scaturire da un dialogo autentico, dagli esiti imprevedibili: nella comunità interpretativa della classe l'intervento spiazzante di uno studente, le svolte determinate dal dibattito interpretativo, i significati inattesi scaturiti dal confronto tra diversi orizzonti culturali hanno un ruolo cen-

trale nel determinare l'andamento e la direzione del percorso didattico. Questo non significa che l'insegnante di letteratura debba presentarsi in classe senza progetti né previsioni, per sfarfalleggiare qua e là alla caccia dell'imprevisto. Semplicemente dovrà tener conto che i suoi progetti e le sue previsioni (ma anche le sue propensioni culturali, i suoi gusti estetici ecc.) sono solo *un* polo, per quanto importante, della relazione didattica, e che l'altro polo è costituito dalle attese, dai modi di funzionamento, dai valori e dalle emozioni delle e degli studenti. Insomma, l'insegnante non è un operatore-osservatore esterno, ma *una parte* del sistema sul/nel quale agisce: sarebbe sommamente antiscientifico pensare che il suo programma possa divenire il programma dell'intero sistema.

Da questo punto di vista, il concetto di programmazione andrebbe sostituito dal concetto di *strategia*, nel senso proposto da Edgar Morin:

> Il problema della complessità non consiste nella formulazione di programmi che le menti possano inserire nel loro computer. La complessità richiede invece la strategia, perché solo la strategia può consentirci di avanzare entro ciò che è incerto e aleatorio. L'arte della guerra è un'arte strategica perché è un'arte difficile che deve tener conto non soltanto dell'incertezza relativa ai movimenti del nemico ma anche dell'incertezza relativa a ciò che il nemico pensa, e quindi anche a ciò che il nemico pensa che noi pensiamo. La strategia è l'arte di utilizzare le informazioni che si producono nell'azione, di integrarle, di formulare in maniera subitanea determinati schemi d'azione, e di porsi in grado di raccogliere il massimo di certezza per affrontare ciò che è incerto.[12]

È certamente opportuno che all'inizio dell'anno l'insegnante di letteratura abbia delle finalità generali ben salde, un elenco approssimativo delle letture da proporre alla classe, un repertorio di abbozzi di accostamenti fra testi, percorsi mirati, prove di verifica; ma sarebbe fuorviante pensare che le finalità possano tradursi in tassonomie di obiettivi precostituiti da raggiungere a tappe forzate di due o tre mesi, o che i semi-lavorati di partenza configurino un percorso predefinito, da seguire passo per passo: solo il confronto quotidiano e imprevedibile con la classe potrà offrire di momento in momento le informazioni necessarie a stabilire le risposte didattiche adeguate. Noi insegnanti di letteratura siamo un po' come gli attori della commedia dell'arte, che impostavano le loro rappresentazioni a partire da un canovaccio complessivo, dall'assunzione di un ruolo, e da una serie di frizzi e di lazzi già pronti da spendere sulla scena; ma, quando si trovavano faccia a faccia con gli spettatori, a seconda della risposta del pubblico, e anche dei loro estri momentanei, sapevano improvvisare, rinnovando e modificando il proprio repertorio di storie e di trovate.

Un discorso analogo si può fare per quanto riguarda la valutazione. La "certificazione delle competenze" – altro caposaldo della didattica imperante –, per essere veramente "oggettiva", richiede l'utilizzazione di questionari, prove strutturate o semi-strutturate sottoponibili a criteri di giudizio incontrovertibili: in altre parole, le domande rivolte agli studenti devono avere una sola risposta giusta, valida per tutti gli esseri umani competenti sull'argomento, e questa risposta deve essere conosciuta in partenza dall'insegnante-valutatore. In campo letterario questo tipo di domande, che Heinz von Foerster definirebbe "illegittime",[13] possono applicarsi senza forzature alle nozioni brute (quando è nato Manzoni?) e – fino un certo punto – all'analisi te-

[12] E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a c. di), *La sfida della complessità*, Milano, 1985, pp. 49-67, la cit. alla p. 59.

[13] I concetti di "domanda legittima" come domanda "le cui risposte ci siano ignote" e di "domanda illegittima" come domanda "di cui si conosca già la risposta" si trova in H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Milano, 1987. La tesi dell'autore è che l'uso sistematico di "domande illegittime" da parte degli insegnanti tenda a ridurre lo studente a una "macchina banale", i cui comportamenti sono totalmente prevedibili: "I test scolastici sono un mezzo per misurare il grado di banalizzazione. Se lo studente ottiene il punteggio massimo, ciò è segno di una perfetta banalizzazione: lo studente è completamente prevedibile, e quindi può essere ammesso alla società. Non sarà fonte di sorprese né di problemi" (p.130). Sul rapporto tra educazione letteraria e "domande legittime" cfr. G. Armellini, *Inventare la letteratura: Le domande legittime e l'imprevisto nell'educazione letteraria*, in P. Bertolini (a c. di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

stuale (quale tipo di narratore racconta la storia dei *Promessi sposi*?). Una domanda interpretativa invece è per definizione "legittima", perché, facendo appello alla soggettività del lettore (che cosa significa *per te?*), non può essere ricondotta a una "risposta giusta" precostituita, posseduta da un altro essere umano, per quanto colto e autorevole. Le interrogazioni, i compiti le prove d'esame possono e devono appurare il possesso da parte dello studente di indispensabili conoscenze e competenze di base, verificabili in base alla logica dell'unica risposta esatta; ma le richieste più rilevanti e impegnative andranno formulate in modo da consentirgli di mettere in campo autonome strategie interpretative. Il fatto che l'adeguatezza di questo tipo di prestazioni non sia *misurabile* oggettivamente non significa che non sia *valutabile*: come avviene nella maggior parte dei giudizi sulle cose serie della vita (la bontà di una vivanda, la bellezza di un quadro, la giustezza morale di un'azione...), si tratterà di pronunciare una valutazione soggettiva, ma non per questo arbitraria o idiosincratica. Insomma, una concezione dialogica e intersoggettiva, dell'educazione letteraria fa appello inevitabilmente a forme dialogiche e intersoggettive di valutazione.[14]

Tre idee di interdisciplinarità

Anche il problema del rapporto fra la letteratura e le altre forme dell'esperienza estetica è legato al sistema di riferimenti espliciti o impliciti in cui collochiamo l'educazione letteraria. Se si accetta una prospettiva di tipo storicistico, il modo più conseguente di istituire accostamenti tra le arti consiste nel narrare parallelamente le diverse storie (della letteratura, delle arti figurative, della musica), individuando periodizzazioni che consentano di accostarle in relazione a una sorta di "spirito del tempo" che le accomuni. Se si fa riferimento a una pedagogia letteraria di stampo strutturalista, ci si concentrerà sullo studio dei *linguaggi* specifici delle diverse arti, concepite come "serie" reciprocamente autonome: per abbozzare accostamenti, occorrerà far ricorso a un corredo di conoscenze e terminologie che ci consentano di smontare separatamente le caratteristiche strutturali, e tentare in un secondo tempo di individuare possibili omologie. In una prospettiva ermeneutica, l'attenzione si sposta dagli oggetti artistici alle relazioni che essi intrattengono con i loro fruitori: il denominatore comune che consente di accostarli non è tanto la collocazione cronologica o la conformazione linguistica (pur importanti), quanto il tipo di risposta che essi suscitano negli studenti, mettendo in movimento processi di comparazione, contestualizzazione, interpretazione, che scaturiscano da una domanda di senso e portino a una costruzione cooperativa di significati.

Una conclusione

Questo tipo di accostamenti, privo di ogni pretesa di impeccabilità filologica, si giustifica con l'intenzione di mettere gli studenti a contatto con alcuni momenti della tradizione letteraria e artistica, scommettendo, sulle loro capacità di confrontare, analizzare, interpretare, e di trovare eventualmente collegamenti illuminanti, imprevisti per lo stesso insegnante. È una scelta in forte contrasto con quella dei modelli didattici dominanti, ossessionati dalla verifica oggettiva delle competenze, che finiscono per trattare le ragazze e i ragazzi o come *minus habentes* o come specialisti in erba, chiedendo loro di *ripetere* banali nozioni o sofisticate operazioni. A me pare invece che valga la pena di considerarli come esseri umani profondamente diversi da noi, inesperti del nostro sapere, ma dotati di altrettanta curiosità e intelligenza.

Quanto alle scelte dei percorsi possibili, poiché nessun insegnante può essere esperto di tutti i campi dello scibile, gli accostamenti della letteratura ad altre forme della cultura non possono che far riferimento alle passioni culturali di ciascuno, che, per ovvi motivi, saranno diverse da persona a persona: da questo punto di vista credo che, tra i criteri da seguire nell'impostare un discorso

[14] Per un approccio ermeneutico ai problemi della valutazione cfr. P. Bertolini, (a c. di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

didattico, un posto non irrilevante debba spettare ai nostri gusti e alle nostre propensioni, che dovranno potersi esprimere con una certa libertà. Il che esclude l'idea di un programma totalmente strandardizzato, a livello nazionale, o anche soltanto a livello di scuola. La parzialità che consegue inevitabilmente da questa impostazione può essere attenuata dalla collaborazione coi colleghi. È raro infatti che in una scuola, mettendo insieme le passioni culturali dei diversi insegnanti, non si ottenga un ampia gamma di possibili sfondamenti interdisciplinari, nelle più svariate direzioni (per non parlare delle eventuali passioni degli studenti). Ne può scaturire una feconda possibilità di scambio e di contaminazione. "Il comparatista – ha scritto Claudio Guillén – è colui che osa dar fastidio, non una ma molte volte, agli amici e ai colleghi".[15] Credo che questa definizione si adatti bene anche a una creatura intrinsecamente ibrida come l'insegnante di letteratura.

A.N.I.L.S.
CAMPAGNA ABBONAMENTI 2004

■ QUOTA SOCIALE ANNO 2004

Anche per il 2004 rimane invariato l'importo della quota di **euro 20,00**, di cui **15** alla sede centrale e **5** alla sezione. Ogni Sezione è sempre libera di fissare autonomamente il contributo da richiedere ai Soci, cercando di mantenere entro limiti ragionevoli la quota in proporzione alle attività offerte in sede locale. Vengono, inoltre, inviate alle Sezioni le tessere e i nuovi bollini per il 2004. Le tessere consegnate ai Soci negli anni precedenti non necessitano di essere sostituite in quanto basta apporvi il bollino per l'anno di rinnovo. Gli elenchi possono essere inviati per posta o via e-mail, indicando per ciascun socio i seguenti dati: cognome, nome, via, n. civico, CAP, città, provincia, lingua di insegnamento, indirizzo di posta elettronica e precisando se si tratta di vecchia o nuova adesione.

■ ATTIVITÀ DELLE SEZIONI

Al fine di aggiornare l'elenco dei responsabili di sezione, si prega di comunicare i nominativi dei componenti dei nuovi organi direttivi con l'indirizzo completo e, possibilmente, con il recapito telefonico e quello di posta elettronica.
Le Sezioni sono pregate di informare la Segreteria delle attività promosse o che intendono promuovere nel corso dell'anno a favore dei Soci. Queste notizie saranno pubblicate sul sito web dell'ANILS ed appariranno anche in una apposita rubrica della Rivista *"Scuola e Lingue Moderne"*.

■ SERVIZI ON LINE PER I SOCI

La diffusione dei servizi on line rappresenta ormai un obiettivo strategico e prioritario da seguire per la crescita dell'associazione, in quanto aumenta a dismisura le sue potenzialità d'azione. In questa prospettiva l'ANILS ha acquisito un suo esclusivo dominio attivando lo scorso anno il sito web **www.anils.it**, che ci auguriamo possa essere presto potenziato, con l'aiuto di tutti, da una serie di servizi di grossa utilità per i soci. Tutte le sezioni possono collaborare ad arricchirlo fornendo informazioni e suggerimenti e, volendo, possono disporre di un proprio spazio sotto il dominio dell'ANILS. Oltre al sito web una nuova **newsletter** consentirà a tutti di ricevere periodicamente a domicilio notizie attuali di esclusivo interesse per gli insegnanti di lingue. Necessita però disporre degli indirizzi di posta elettronica che soltanto le sezioni possono fornirci a condizione che facciano il massimo sforzo nel convincere tutti gli iscritti a dotarsi di un recapito e-mail. Non è difficile e non costa nulla. Qualsiasi provider nazionale offre abbonamenti gratuiti con casella di posta elettronica oltre a servizi aggiuntivi e spazi per la pubblicazione di un sito personale.

[15] C. Guillén, *op. cit.*, p. 8.

I Grandi Dizionari Garzanti

Costantemente aggiornati per raccogliere, ordinare, classificare le parole e le locuzioni delle lingue d'oggi

ITALIANO — CON OLTRE 3000 NEOLOGISMI

- 200 000 lemmi e accezioni
- 28 000 sinonimi e contrari
- 55 000 etimologie
- 6000 citazioni d'autore
- 67 tavole di nomenclatura
- 52 riquadri di approfondimento didattico sulle funzioni di prefissi e suffissi
- 109 tavole illustrate a colori e in bianco e nero

INGLESE — CON OLTRE 3000 NEOLOGISMI

- 350 000 lemmi e accezioni
- 2200 phrasal verbs
- 58000 termini specialistici: scientifici, tecnici, economici e giuridici
- 4500 termini e locuzioni americane
- 2000 citazioni d'autore
- 2000 termini di informatica e di Internet, con tavole illustrate
- 70 tavole a colori e in bianco e nero

FRANCESE — CON OLTRE 1000 NEOLOGISMI

- 325 000 lemmi e accezioni
- 63 000 termini specialistici: scientifici, tecnici, economici, giuridici
- il francese pratico: *verlan*, parole tronche, linguaggio convenzionale degli annunci economici, termini francofoni
- trascrizione fonetica di tutti i lemmi francesi
- indicazioni sul corretto uso grammaticale, sintattico e semantico della lingua
- informazioni di costume, storia, cultura
- 63 tavole illustrate a colori e in bianco e nero.

I Dizionari sono disponibili anche su CD-Rom: Italiano, Inglese Hazon, Francese <clic>

WIN '95/'98/2000/ME/NT/XP

www.garzantilinguistica.it

GARZANTI LINGUISTICA

Centralità del testo e centralità del lettore: prospettive di interazione dialettica

Giuseppe Longo

In via preliminare si ritiene opportuno fare riferimento a Jean Piaget, che "è stato il teorico di un'epistemologia basata su di una visione dialettica delle strutture". Un angolo visuale strutturale è appunto per sua costituzione "orientato in senso dialettico, sostiene Piaget, anzitutto perché si definisce come punto di vista della totalità, e con ciò si diversifica dalla razionalità di tipo analitico, che si rivolge all'esame di parti specifiche di realtà e perciò non ammette riflessività, circolarità, contraddizione. Valutata sul piano scientifico, la dialettica è la 'messa in reciprocità delle prospettive', la sottolineatura dei 'circoli ricorsivi' che si creano tra i diversi aspetti dell'esperienza, il riconoscimento della difficoltà di separare i diversi aspetti di un fenomeno considerandoli come 'assoluti'. Essa è inoltre il naturale modo di procedere di una razionalità costruttiva, che ammetta cioè" che "il pensiero è una produzione" (D'Agostini 1998, p.282). In quest'ottica la centralità del testo e quella del lettore non appaiono come due polarità isolate, due modi distinti e separati d'accostarsi al fenomeno letterario, bensì come due modalità d'accostamento ad esso interagenti e tali da coesistere, mediante reciproche influenze, come aspetti dialetticamente connessi della fruizione del testo.

Nel momento in cui questi due orientamenti critici siano considerati come percorsi entrambi rivolti ad una proficua assimilazione del sapere letterario, ma scarsamente passibili d'intersezione, se non alternativi, si otterrà, di conseguenza, un'analoga distinzione in termini di progettazione della didattica della letteratura, disciplina che in effetti ha visto delinearsi, in tempi relativamente recenti, sostenitori della centralità del testo e di quella del lettore non sempre disposti ad evincere i rapporti dialettici che – come si cercherà di dimostrare – connettono le due posizioni nel senso di una prospettiva di reciprocità ricorsiva e biunivoca. Nel primo caso si dirige l'attenzione sugli aspetti intrinseci del testo, attraverso lo studio degli elementi specifici del codice della comunicazione letteraria e della sua architettura oggettiva, da un punto di vista rivolto a privilegiare gli aspetti formali dell'enunciato. Nel secondo si indica come prevalente il rapporto dialogico con il testo e con la tradizione interpretativa che diacronicamente lo precede. In quest'ultimo orientamento didattico "l'evento della lettura genera delle aspettative che sono continuamente modificate nel corso del processo, determinando il soddisfacimento di certe attese e l'attivazione di altre. È infatti il lettore che ricrea ad ogni lettura il senso del testo e lo carica di interpretazione". Questa prospettiva non trascura, ma anzi pone in evidenza la dimensione storica, poiché ogni lettura si realizza all'interno delle "stratificazioni di senso" indicate dagli interpreti precedenti. Così "la scommessa del senso si amplia al conflitto delle interpretazioni, alle tensioni e alle contraddizioni che hanno caratterizzato la lettura di quel testo" (Scala 2003, p.32) e lo studio della letteratura – orientato sul lettore costruttore di significato – assume un plusvalore formativo perché risponde alla centralità del soggetto in formazione come costruttore, a sua volta, del proprio sé e della propria identità.

Da questi due orientamenti derivano sostanzialmente due modelli didattici. Il primo è relativo ad un'impostazione teorica di ordine strutturalistico-semiotico che considera la classe come laboratorio, in cui il docente fornisce agli studenti "gli attrezzi" adatti al processo di smontaggio del testo, compie su di esso alcune operazioni anatomiche di "dissezione" e ne suggerisce altre. Qualora egli adotti tale impostazione in modo univoco, rischierà peraltro di evidenziare – come sostiene Antoine Compagnon – il fatto che «la teoria si è istituzionalizzata, si è trasformata in metodo, è diventata una tecnica pedagogica spicciola, arida spesso tanto quanto la spiegazione del testo» (Compagnon 2000, p.5). Nel secondo modello, quello ermeneutico, il setting di apprendimento è connesso al circolo inter-

pretativo, alla classe che comunitariamente interroga e si interroga. La lettura si sviluppa sulla base di due modelli strettamente collegati: la descrizione, cioè il momento formale di ordine storico-filologico, semantico, linguistico, retorico, e l'interpretazione. Quest'ultima è la fase ermeneutica in senso proprio ed è diretta "ad evincere il significato del testo attraverso la relazione con il suo contesto, ma anche con il contesto dell'interprete contemporaneo che lo carica di senso e lo attualizza" (Scala 2003, p. 34). La descrizione, in questo senso, non risulta fine a se stessa, ma fonda la proposta interpretativa e non è in grado di esaurire l'orizzonte del testo, poiché un approccio unicamente analitico ed eventualmente valutativo delle proprietà formali scinderebbe il fenomeno estetico dalla sua realtà più intimamente umana. L'interpretazione permette invece ad un metodo impostato filologicamente di assumere aspetti di verità filosofica, per cui il testo giunge a conseguire, per dirla con Gadamer, "presenzialità di significato" (Gadamer 2001).

In quest'ultima modalità di accostamento al fenomeno letterario si coglie, in termini generali, la realtà di un'effettiva interazione tra la letteratura ed il fruitore di essa. Si dovrà ora vedere in modo più specifico quali siano le peculiarità degli assunti afferenti alla centralità del testo e a quella del lettore, proprio per coglierne, come si diceva, le connessioni dialettiche, punto di partenza necessario per verificare l'opportunità, o piuttosto la realtà, della loro coesistenza nella didattica della letteratura.

Lore Terracini ha sostenuto, citando Lotman, che, "per non essere riproduttivo di disuguaglianza sociale e di divisione dei ruoli" l'insegnamento deve accordare "al suo destinatario la minima dipendenza dal testo costituito dall'uso e dal 'maestro'... e la massima padronanza dei codici". In questo senso la studiosa distingue "una pratica testualizzata", che pone i destinatari "in una condizione di minorità di fronte alla cultura, li rende dipendenti nei riguardi di esempi personali proposti dal mittente", da una "pratica grammaticalizzata", la quale "è rivolta a costituire nei destinatari la padronanza delle strutture e dei modelli e pertanto è rivolta a costituire la loro stessa capacità di modellizzazione". Se il docente ha dunque effettivamente l'esigenza di favorire, da parte del discente, il conseguimento della competenza del "destinatario di letteratura", non potrà non rivolgersi ad una "pratica non testualizzata di insegnamento nei riguardi del testo letterario", la quale renda lo studente capace di una progressiva consapevolezza della natura di esso, e quindi sia dei limiti sia delle possibilità che la sua lettura comporta. Tale presa di coscienza sarà da indursi insieme alla presa d'atto dell'illusorietà di una presunta decifrabilità totale del testo, dato che i livelli di questo sono molteplici, se non infiniti. Nel contempo si dimostrerà quanto siano ampi gli spazi consentiti all'analisi "sia sul piano sincronico dell'interazione tra i livelli costruttivi del testo sia sul piano diacronico delle sue complesse azioni e reazioni con una fitta rete di codici linguistici, retorici, ideologici etc.", la cui dimensione dev'essere pertanto interpretata dal punto di vista storico. D'altra parte va evitata ogni forma di feticismo, sostiene la Terracini, in ordine ad una soltanto presunta assolutezza dell'obiettività e della fedeltà della lettura, all'attitudine a descrizioni anodine e al rigorismo nell'applicazione di tecniche di smontaggio, per insegnare invece "che leggere consiste nel far lavorare il testo, prendersi carico del lavoro del testo" (Terracini 1979, pp.25 e segg.).

Queste considerazioni conducono a toccare il tema del piacere che il contatto consapevole con l'opera procura. Critici e letterati come Berardinelli, Giudici, Placido (cit. in Terracini 1979, p.36) hanno stigmatizzato gli esiti di una didattica incentrata sulla scienza del testo. Gli assunti di questa sarebbero improntati a procedimenti di tipo tecnicistico volti a manipolare, selezionare e controllare i testi in modo intollerante, ponendo in secondo piano l'atto elementare della lettura, la quale, in quanto spontaneo esercizio di conoscenza e libera esplorazione, dev'essere caratterizzata dal piacere. Una critica di questo genere – come sostiene la Terracini e come si può continuare ad affermare – taccia di formalismo strumenti tecnici che peraltro nella scuola italiana non sembrano dominare in modo totalizzante la didattica. L'insegnamento della letteratura in Italia corre piuttosto ancora il rischio di una spontaneità artificiosa, calata dall'alto,

per cui la conoscenza che i docenti favoriscono appare spesso "profondamente ideologica, nel senso di Prieto, appunto perché presentata come naturale, ovvia, imposta dagli oggetti, senza che sia esplicitato il punto di vista che la costituisce come conoscenza", il quale viene dissimulato in una condizione di silenzio deliberato o di inconsapevolezza (Terracini 1979, p. 28).

Un accostamento al testo che tenga nell'opportuna considerazione la cosiddetta "cassetta degli attrezzi" caratterizza anche la posizione di Dario Corno, il quale ha sostenuto che l'applicazione della semiologia ai fatti letterari si ispira a determinati principi. In primo luogo l'idea che storia della letteratura e storia della cultura siano unite da un legame assai saldo, in secondo luogo la concezione dell'opera letteraria come "testimonianza" di un'epoca e non come "monumento", infine l'ipotesi secondo cui "la letteratura costituisce un organismo semiotico autonomo e va quindi giudicata iuxta sua principia". Pertanto la semiologia letteraria ha la funzione di descrivere i codici su cui si fonda la comunicazione di un particolare tipo di testo e, in questo senso, la letteratura è un tipo di discorso "che ha la proprietà di funzionare in un determinato modo a seconda dei canoni stabiliti da specifici saperi istituzionali (saperi letterari)". Come si caratterizzano questi ultimi, qual è la loro origine?

Ogni collettività vede al suo interno la circolazione di messaggi ed esprime una cultura che tiene in considerazione quelli strutturati in modo particolare. Ad essi viene affidato il compito di rappresentare i valori e i fondamenti della società di cui sono espressione. Tali messaggi sono definiti testi e si differenziano da quelli che non rivestono un significato culturale definito. Peraltro un testo non è soltanto il veicolo comunicativo del significato che si trae dalla strutturazione della sua facies linguistica, ma esprime anche un contenuto connesso più direttamente "al suo *ruolo sociale* e cioè alla sua attitudine a rispondere delle richieste della collettività in cui è prodotto". Si tratterà pertanto di assegnare ogni testo al dominio "dei rapporti fra sistema semiotico (*langue*), realizzazione testuale e funzione (ruolo sociale) rispetto alla linea emittente-ricevente". D'altra parte il testo letterario va pure considerato come "un oggetto di sapere", a cui si annette la funzione di trasmettere il patrimonio culturale considerato nel suo significato più generale. Pertanto esso si inserisce all'interno di una rete di situazioni comunicative il cui aspetto più importante e condiviso è dato dalla didattica. Ad essa si collega, in questo senso, l'analisi testuale.

Questa procedura di apprendimento-insegnamento evidenzia, secondo Corno, "più un atteggiamento mentale di ricerca che non il ricorso 'a un sapere terminologico eletto a scienza'" (si veda l'accusa di tecnicismo rivolta da Berardinelli, Giudici e Placido alla Terracini). L'idea sottesa a questa prospettiva implica che la logica organizzatrice del senso del testo sia ad esso connaturata e che, per portarla alla luce, basti interrogarlo. Ne consegue che la semiologia applicata ai testi letterari non intende monopolizzare tutte le opportunità di critica e di analisi, ma anzi ne provoca l'ampliamento, dal momento che, "come ci ricorda Segre, molte sono le vie della significazione e nessuna è mai definitiva", se non altro perché "la lettura di un testo letterario è sempre l'incontro fra la soggettività del mittente, l'oggettività del suo materiale significante e la soggettività del ricevente". Barthes andava oltre ritenendo fosse opportuno "fare del lettore non più un consumatore ma un produttore del testo, il proprietario e il cliente, l'autore e il lettore". La prospettiva sembra interessante anche a Corno, che tuttavia non può evitare di chiedersi: "Ma i conti con la storia, chi li fa?"(Corno 1983, pp.15 e segg.)

L'interazione dialettica tra testo e lettore si impone dunque anche nella prospettiva semiotica. Ne consegue – sostiene Robert Scholes – "che nessuno studio della letteratura può essere esclusivamente formale, e tutti i tentativi di ridurre gli studi letterari a questo livello sono fuorvianti, se non addirittura nocivi; inoltre, nella misura in cui gli studi semiotici insistono che la comunicazione è una questione di sistemi puramente formali, anch'essi possono essere fuorvianti, se non addirittura nocivi". Lo studioso rileva come diversi semiotici affermerebbero "che il significato di un segno o di una parola è semplicemente una funzione del posto che esso occupa in un sistema paradigmatico e

della sua utilizzazione in una situazione sintagmatica": Scholes tuttavia non ritiene persuasiva questa opinione, tanto da sostenere "che il significato è anche una funzione dell'espressione umana". La prova risulta evidente nel contesto della vita quotidiana: "Per coloro che hanno sperimentato eventi come il matrimonio o un lutto" – dice lo studioso – "questi vocaboli significheranno qualcosa di diverso rispetto a quello che essi significano per coloro che non hanno avuto alcuna esperienza del genere; gran parte della letteratura si basa su tentativi di produrre gli equivalenti semiotici di esperienze che sembrano sfidare la duplicazione in semplici segni" (Scholes 1985, pp.55).

Dopo aver verificato che anche le posizioni strutturalistiche e semiotiche sono in ogni caso rivolte, a parte subiecti o a parte obiecti, a tenere nel debito conto parametri di giudizio che non cristallizzano l'atto della lettura nella mera e tecnicistica dissezione del testo, si può passare ora all'esame della prospettiva ermeneutica, per appurare come, anche in tale occasione, una visione univoca del fenomeno letterario, questa volta in rapporto all'interpretazione, non esaurisca, in ogni caso, la plausibilità della prospettiva dialettica di un'interazione tra il lettore-interprete e il testo analizzato in termini semiotico-strutturali.

Un itinerario critico diretto a smitizzare la visione di quest'ultimo come di un'entità immodificabile e dotata di un oggettivo potere di significazione, a prescindere da autonome connotazioni temporali e dunque da una collocazione storicamente determinata, è presente in Hans Robert Jauss, che prende le mosse dalle posizioni di Gadamer. Lo scarto rispetto ad un punto di vista rigidamente semiotico-strutturalista consiste nel considerare il significato dell'opera come una realtà dinamica, in potenza, non definitivamente in atto e dunque tale da corrispondere univocamente alle scelte dell'autore e del pubblico coevo. Pertanto essa è da cogliersi nella sua relazione con il mutare degli eventi storici e dunque dell'evoluzione diacronica delle interpretazioni operate nel corso del tempo dai recettori del testo. In questo senso "l'ermeneutica ha quindi il compito di gettare un ponte tra passato e presente, tra il senso normativo del testo e il suo senso 'per noi', senza ridurre nessuna prospettiva all'assoluto ma tentando di fondere l'una con l'altra, nello sviluppo dialettico della tradizione" (Bertoni 1996, p.85). Ne consegue che, se in termini esegetici e storici ci si chiede quale sia l'oggetto della comunicazione del testo, da un punto di vista ermeneutico ci si domanderà non solo che cosa esso ci possa dire, ma anche che cosa noi possiamo dire ad esso. Secondo Ricoeur "il dire dell'ermeneuta è un ri-dire, che riattiva il dire del testo" (Ricoeur 1970, cit. in Bertoni 1996, p.86). Resta inteso che non si tratta di affidare al lettore una sorta di anarchica ed illimitata licenza di interpretazione o, per converso, di un indiretto e scettico riferimento alla necessità di sospendere il giudizio in ordine alla possibilità di connettere il significato del testo ad innumerevoli accezioni. In ogni caso il rispetto dell'intentio operis conduce a considerare il testo come "un'istanza di controllo delle interpretazioni (che) può garantire, anche al di là del processo attuale di ricezione, la continuità dell'esperienza che se ne può fare" (Jauss 1988, p.17). Nella modellizzazione operata dalle teoria della ricezione, il rischio di una non dominabile pluralità degli approcci ermeneutici – e dunque dell'arbitrio nell'attribuzione del senso – viene evitato assumendo la necessità di identificare il processo a cui è legata la fortuna delle opere letterarie, soprattutto in quanto soggette a maggiore o minore approvazione sulla base della loro coerenza rispetto al canone e a scelte estetiche storicamente determinate. Infatti la ricezione da parte di ciascun fruitore del testo si inserisce nella situazione plurima degli atti di lettura, per cui egli risulta essere componente di una realtà comunitaria la quale determina normativamente criteri assiologici e orientamenti valutativi, che sono peraltro oggetto di comunicazione all'interno dell'ordine sociale.

Da un ulteriore angolo visuale di ordine ermeneutico, Walter Benjamin analizza e spiega in termini di complementarità la relazione tra gli accostamenti filologici e critici al testo. L'atto della comprensione ad esso rivolto non è in grado di ottenere esiti positivi se si prescinde da un esame filologico delle sue enunciazioni, cioè dal commento: "ma ciò che decide poi il significato, nel momento della lettura, è il contenuto di ve-

rità – wahrheitgehalt – che si disvela al lettore nella riflessione della propria attualità e che tuttavia assume tanto maggiore forza quanto più si cala nel contenuto fattuale, nella semantica della sua ricezione contemporanea" (Raimondi 1990, p.17).
La realtà del presente relativa al lettore e quella passata inerente all'autore si trovano a coesistere secondo una nuova forma di dialettica, per cui non è tanto rilevante proporre un testo appropriatamente contestualizzato nel suo tempo, alla maniera delle metodiche più tradizionali, quanto piuttosto rappresentare «nel tempo in cui esse sorsero il tempo che le conosce, cioè il nostro». Raimondi aggiunge che «nella tensione di questa polarità, interna ad ogni scrittura che si tramanda nel tempo, quanto più è 'significativo' il contenuto di verità, tanto più importa il passato che è racchiuso nella fattualità», per cui «'i dati reali' – con un lessema che designa gli individui, gli elementi storici di un testo, e che Benjamin assume dalla lingua dell'erudizione filologica tedesca – 'si impongono tanto più nettamente allo sguardo dell'osservatore quanto più si estinguono nel mondo'» (Benjamin 1962, cit. in Raimondi 1990, p.17). Qualora si intendesse commentare il pensiero di Benjamin servendosi anacronisticamente di termini dell'ermeneutica, si potrebbe sottolineare che quanto attiene ai fatti fa parte di un orizzonte, è relativo «ad un insieme di aspettative ed esperienze che non sono più le nostre ma che, in quanto individuali o distanti, assurgono ad oggetti di un'osservazione tanto più relazionale, comparativa, pluriprospettica. Contenuto reale e contenuto di verità, uniti nella giovinezza dell'opera, si separano nel corso della sua durata, poiché il secondo continua a restare nascosto, mentre il primo viene alla luce': ciò che i francesi avrebbero chiamato *explication du texte* è la condizione indispensabile per entrare nella "verità" di un testo. Nella teorizzazione immaginosa di Benjamin, il critico diviene così una sorta di paleografo che 'davanti ad una pergamena – Genette oggi discorrerebbe di palinsesti – decifra la seconda scrittura per arrivare alla prima, più sottile e sbiadita'. La critica, insomma, ha bisogno di un commentario» (Benjamin 1962, cit. in Raimondi 1990, p. 17).

Alla luce di queste teorizzazioni che, come s'è visto, tendono a non assolutizzare in modo schematico né la posizione strutturalistico-semiotica, riducendola ad indagine meramente formale, né quella ermeneutica, confinandola in una sorta di relativismo interpretativo alieno dal riconoscere al testo la consistenza di uno statuto oggettivo, si passerà ora a dimostrare come l'interazione dialettica di cui si parlava si realizzi, in termini pratici, nell'atto della lettura.
Quando lo si compie in relazione ad un'opera letteraria, ci s'aspetta che vi sia tratteggiata la formazione di una sorta di universo che non si conosce se non, verosimilmente, in parte, ed è caratterizzato dalla possibilità di essere reale, non dall'esserlo ex abrupto. Pertanto il lettore si accinge ad un'attività di *onesta simulazione* (Eco 1979 e 1990), la quale gli permetta di scostarsi da un punto di vista referenziale e di considerare la realtà narrata dal testo come se esistesse, alla luce della sola plausibilità derivata dalla valutazione soggettiva.
L'essere consapevole del fatto che la letteratura lo pone di fronte a "possibili-reali" (Mizzau 1998) gli consente peraltro di comprendere quali siano i criteri che regolano il suo rapporto con il creatore dell'opera, l'autore. Il lettore che stabilisca di cooperare con quest'ultimo si porrà nella condizione di chiedergli ciò che risulti utile ad un'operazione di attualizzazione del testo: "l'opera, infatti, è il luogo della messa in relazione di due soggettività, di due *fabbriche di senso*; proviene da un'intenzione poietica e si offre ad un'altra intenzione, ugualmente poietica; nasce da un'iniziativa creatrice e rinasce grazie ad un'altra iniziativa, che ha le stesse potenzialità produttive". Il rapporto cooperativo tra creatore e fruitore e la loro relazione comunicativa, la quale del resto è ipostasi dell'atto stesso della narrazione, si concretizzano tramite un contatto che si verifica esclusivamente nel testo. Non si tratta soltanto dell'interazione tra due soggetti autonomi e distinti finalizzata ad una mera trasmissione di informazioni, quanto piuttosto «l'intersezione partecipativa di due universi di esperienze, di competenze e di valori, con un risultato ulteriore rispetto alla loro semplice sommatoria» (Guida 2002, pp.183-184). Peraltro le esperienze dell'interprete e i suoi orienta-

menti epistemologici costituiscono il setting all'interno del quale avvengono l'accettazione del progetto narrativo e la sua rinnovata enunciazione, dunque gli strumenti attraverso cui si verificano l'attualizzazione del testo letterario e la sua presenza nel processo attuativo della lettura, come si evince dalla tesi di W. Iser: «L'opera letteraria ha due poli, che possiamo chiamare l'artistico e l'estetico: il polo artistico è il testo dell'autore e l'estetico è la realizzazione compiuta dal lettore. In vista di tale polarità, è chiaro che l'opera non può essere identica al testo o alla concretizzazione, ma può essere situata approssimativamente tra i due. Dev'essere inevitabilmente di carattere virtuale, poiché non può essere ridotta alla realtà del testo o alla soggettività del lettore, ed è da tale virtualità che deriva il suo dinamismo» (Iser 1987, p.56). Ne consegue che "la coerenza a parte obiecti, intesa come coesione testuale, invoca una coerenza in quanto "principio regolativo dell'interpetazione" (a parte *subiecti*), che guidi i processi cognitivi dell'interprete verso la costruzione di un senso costante, sulla base delle sequenze di istruzioni fornite dal testo" (Guida 2002, p.184): in questo senso si può cogliere un altro segnale della tensione dialettica di cui al titolo del presente lavoro.

Argomenta nella medesima direzione W. Iser: «...i segni linguistici e le strutture del testo esauriscono la loro funzione nell'innescare atti che sviluppano la comprensione. Ciò equivale a dire che tali atti, benché avviati dal testo, sfuggono a un controllo totale da parte del testo stesso, e, in effetti, è la stessa mancanza di controllo che forma la base della dimensione creativa della lettura. (...) Così autore e lettore devono condividere la partita dell'immaginazione, e, in effetti, la partita non funzionerà se il testo si avvia ad essere qualcosa in più che un insieme di regole di condotta. Il piacere del lettore comincia quando egli stesso diventa produttivo, cioè quando il testo gli consente di mettere in gioco le sue facoltà» (Iser 1987, p.170). Di qui la necessità di assumere la connotazione dinamica del rapporto interattivo tra l'ordito del testo e l'attività processuale della cognizione esercitata dall'interprete, oltre che la costituzione ricorsiva e dialetticamente strutturata di tale relazione, al fine di analizzare correttamente l'atto della lettura, dal momento che «in ultima istanza, il ricevente è colui il quale dà senso, naturalmente nei limiti delle istruzioni testuali e dell'applicazione delle convenzioni che vigono in una data società» (Cornea 1993, p. 139). La figura di un lettore considerato come statico e passivo destinatario di un messaggio non è dunque quella che effettivamente interviene in "quel cantiere sempre aperto che è il testo letterario", il quale "non solo non disdegna, ma necessita e invoca la collaborazione dei lettori, predisponendo ambiti e percorsi per il loro intervento e tracciando le linee lungo le quali far correre l'immaginazione" (Guida 2002, p.185). Interessante sarà verificare in che modo ciò avvenga.

Nel testo, secondo Iser, è fondamentale la presenza di *blanks* (spazi vuoti), i quali sono sparsi nel corpo di esso come luoghi il cui senso è apparentemente assente o è piuttosto implicito, dato che non è immediatamente evidenziato il terminus ad quem di cui sono referenti. Pertanto sarà compito del lettore avanzare le ipotesi di interpretazione destinate a rendere attuale un significato soltanto potenziale, scegliere quelle più plausibili e pertinenti rispetto all'ordito testuale, la cui coerenza espressiva rende necessario il completamento, e dunque condurre ad esistenza relativamente compiuta ciò che originariamente sarebbe caratterizzato dalla virtualità. Ciò che nel testo si rivela in prima istanza contraddistinto da incoerenza e frammentarietà risulta passibile di organicità proprio grazie alla segnalazione operata da tali lacune, che guidano l'itinerario del lettore non soltanto nella direzione dell'introiezione delle realtà testuali date, ma anche in quella di un'azione diretta e partecipe, volta a creare in esse la metamorfosi che pone in essere l'affrancamento del prodotto artistico dalla dimensione virtuale e la sua effettiva rappresentazione.

Ora è il caso di considerare un'opera letteraria come un progetto rivolto alla comunicazione, etimologicamente un "lancio in avanti" di idee che modificano la realtà ma solo in termini di ipotesi, dato che un processo di concretizzazione non ha ancora provato la loro efficacia. Questa consisterà nell'avvenuta trasmissione del messaggio,

la quale si può ritenere tale non soltanto quando abbia provocato la lettura, che fa riferimento a ciò che il testo contiene, ma anche e soprattutto quando abbia compiutamente realizzato la ricezione di esso, ch'è inerente a ciò che il soggetto conserva in relazione alla sua personalità e alle circostanze (Cornea 1993, p.16). Si tratta di un itinerario processuale che giunge all'atto quando il destinatario vi impegna la sua creatività collaborando con il testo e rispondendo alle sue richieste,sulla base delle caratteristiche della sua situazione cognitiva. Un'analisi elementare di essa da un punto di vista euristico conduce a sottolineare come non vi siano coinvolte soltanto "competenze di tipo strettamente linguistico – che misurano cioè l'appropriazione da parte dei parlanti del funzionamento del sistema linguistico (componenti e modi d'uso) -, ma anche altre facoltà e modalità conoscitive attraverso le quali pervenire alla comprensione del senso del testo, non limitabile ad una sua decodifica lessematica" (Guida 2002, p.186). Nel momento in cui s'è parlato dei *blanks*, si è notato come il destinatario debba attraversare piani di lettura diversi, finalizzati al tentativo di determinare quanto il testo nasconde, di portare alla luce il non detto e di riempire i frammenti vuoti per giungere al senso, o ad uno dei sensi possibili, cioè ad una costruzione a cui partecipano l'autore ex ante, il lettore ex post. Il destinatario diventa allora una sorta di autore di un testo possibile, che prende forma "attraverso intuizioni, presupposizioni, ipotesi, inferenze che chiamano propriamente in gioco le modalità del nostro sapere e del nostro conoscere, nonché del nostro creare: 'la letteratura' – scrive Bertoni – 'è anche il piacere di abitare un mondo costruito con le proprie mani'" (Bertoni 1996, p.243 e Guida 2002, p. 186).

Da questo angolo visuale si può allora definire interprete, in termini generali, colui che in precedenza s'è stabilito di chiamare lettore e destinatario. In relazione alla linguistica storica il termine interpres è originariamente attribuito al mediatore che funge da garante del passaggio di proprietà di un bene, stabilendone il valore e assicurando che le fasi della transazione siano esenti da vizi che la possano invalidare, ad esempio evitando che l'integrità dell'oggetto sia compromessa. Se si definisce interprete chi traduce un testo da una lingua ad un'altra, si fa riferimento ad una sorta di attivatore di un passaggio, nel corso del quale egli preserva un oggetto, il messaggio, che non dev'essere sottoposto a sostanziali variazioni: ne mantiene quindi l'ordito sintattico, ma opera una transcodifica, un cambiamento in ambito lessicale, avvicendando le parole del testo con altre parole fino a far conseguire ad esso «il senso secondo di una stessa formulazione e insieme l'altra formulazione di uno stesso senso» (Starobinski 2003, p. 24). Anche in questo caso, dunque, si verifica un passaggio, ma nel contempo l'interprete, pur essendo rivolto a decifrare ed a preservare l'unità organizzativa dell'organismo testuale, interviene pure in termini di creazione e di produzione, selezionando il codice che esprimerà il senso sulla base delle esperienze intellettuali vissute nel suo tempo. Qualora la distanza temporale tra emittente e destinatario sia rilevante, l'attività interpretativa assume una dimensione di maggiore portata, dal momento che l'enunciazione di un "secondo livello di senso" coinvolge la realtà linguistica, etica ed assiologica di colui che sovrintende – nel modo meno traumatico possibile in relazione alla differenza d'epoca – al passaggio dell'opera dal contesto delle sue origini a quello del destinatario. Attualmente l'interpretazione "non si limita più a una traduzione o a una transcodifica. È un atto di conoscenza. Il suo nome designa la somma di tutti gli atti diretti verso l'oggetto". Essa è intesa a mantenere integro il testo restituendo una versione che ne rispetti l'identità originale, ma non può evitare che esso sia "preso in carico da una parola nuova, che lo attira al suo livello, lo trascina e lo rende partecipe del proprio movimento". Ne consegue che «tra il momento della scelta dell'oggetto da interpretare e il momento, sempre provvisorio, in cui l'opera d'interpretazione finisce, il passaggio compiuto...fa anche entrare il risultato dell'interpretazione nel discorso della conoscenza. Non si tratta di una semplice 'assimilazione'; è una completa metamorfosi: l'oggetto da interpretare si è arricchito di tutto l'apporto dell'attività interpretativa» (Starobinski 2003, p.25). Il contraddittorio tra testo e interprete prevede

inizialmente che quest'ultimo si confronti sul terreno dell'identificazione delle realtà strutturali, degli orientamenti narrativi, delle modalità evocative delle immagini o, in termini stilistici, degli scostamenti ipersegnici operati dall'autore rispetto alla norma linguistica. La decodificazione di ordine denotativo e connotativo dell'organizzazione formale dei codici ha il compito di far emergere appieno il significato che essa intende additare all'attenzione del lettore. La forma è dunque la fonte da cui si origina un senso che risiede nel testo e precede la lettura da parte del destinatario, il quale dunque deve riconoscerlo, ed esige in continuazione, per raggiungere la compiutezza, una plusvalenza di significato che deve attribuirgli il lettore, il quale è perciò chiamato a dare il suo libero contributo in termini di riflessione. Il portato di questo punto di vista è identificato lucidamente da Starobinski: «Se sono adeguati, l'oggetto da interpretare e il discorso interpretante si legano per non lasciarsi più. Formano un essere nuovo composto da una doppia sostanza. Noi ci appropriamo dell'oggetto, ma si può anche dire che esso ci attira a sé, alla sua presenza accresciuta e divenuta più evidente. L'oggetto compreso appartiene a quella parte del mondo che possiamo considerare nostra: noi vi *ritroviamo* noi stessi. Il paradosso apparente è che, nel ricevere conferma della sua esistenza indipendente, l'oggetto debitamente interpretato fa ormai parte anche del nostro discorso interpretativo, diviene uno degli strumenti grazie ai quali potremo cercare di comprendere a un tempo altri oggetti e la nostra relazione con essi» (Starobinski 2003, p. 26).
L'interazione dialettica tra il testo e il lettore sembra pertanto chiara. Le due entità sono interdipendenti e ricevono il loro stesso statuto ontologico dalla reciprocità della loro azione, dalla loro interconnessione. Il messaggio dell'opera possiede una sua realtà strutturale, una sua compiutezza formale, una sua esistenza come prodotto estetico dotato di senso e individualità produttrice di senso nella misura in cui venga reso oggetto di un'analisi iuxta propria principia che ne faciliti la comprensione. Nello stesso tempo il destinatario che abbia compiuto tale indagine descrittiva è chiamato a costruire, in sede interpretativa, ipotesi di attribuzione di significato connesse alla sua esperienza culturale, oltre che alla coerenza dell'opera ed alla genesi di essa, e quindi passibili di evoluzione sulla base di «un'idea di verità non come dogma ma come processo» (Luperini 2003, p.204), destinata a rispondere senza soluzione di continuità alle domande che il testo lascia inevase proprio per sua stessa natura, come ha sostenuto Michel Foucault: «La letteratura non risiede nella perfezione del messaggio; essa non si colloca nell'adeguatezza del ben detto; essa sta dalla parte del mal dire, del troppo o del troppo poco, della lacuna e della ridondanza, del troppo presto o del troppo tardi, del doppio senso e del contro tempo. La letteratura più autentica scava il suo cammino nell'opacità di questi slittamenti, di queste interferenze che eludono l'efficacia del messaggio» (Foucault 2000).
La teorizzazione della possibilità di intersezione in termini biunivoci tra le proposte, le richieste, le risposte del testo e le ipotesi, le domande, il responso del lettore può costituire un'approssimazione non evasiva, un avvicinamento non infruttuoso all'obiettivo di rendere progressivamente meno intensa, dal punto di vista dell'efficacia comunicativa, l'influenza di queste contraddizioni? Come superare, almeno in parte, queste aporie nell'ambito dell'insegnamento? In realtà è necessario abbandonare l'illusione, non così infrequente, del raggiungimento di una decodificazione del testo unica ed inattaccabile, magari frutto di scelte univoche di un docente che si pretenda in diversa misura e contemporaneamente filologo e critico "monocratico", in nome di un'attività didattica rivolta piuttosto – e contestualmente – al commento analitico – descrittivo del testo ed al confronto tra le interpretazioni, ambedue condotti tramite l'esame e la discussione da parte degli allievi e dell'insegnante, che li coordina e partecipa a tale attività comunitaria di studio come *esperto ermeneuta tra ermeneuti*. E sarà proprio una guida avvertita e consapevole a ricordare agli allievi che «le opere letterarie ci invitano alla libertà dell'interpretazione, perché ci propongono un discorso dai molti piani di lettura e ci pongono di fronte alle ambiguità e del linguaggio e della vita. Ma per poter procedere in que-

sto gioco, per cui ogni generazione legge le opere letterarie in modo diverso, occorre essere mossi da un profondo rispetto verso l'intenzione del testo» (Eco 2002, p. 11).
I testi letterari affermano in modo esplicito ciò che non si può sottoporre al vaglio del dubbio e indicano quanto è degno a tal punto di rilievo, da non potersi adottare come spunto per l'avvio di interpretazioni libere, quando non anarchiche. In fondo ogni autore intende persuaderci riguardo al fatto che di talune sue enunciazioni non si può dubitare: l'indagine testuale ne pianifica la comprensione e l'attività interpretativa ci consente di discernere in esse modelli di verità, per quanto immaginari. Dunque la verità letterale si riflette sulla verità ermeneutica (Eco 2002, p.14), che pertanto non può subire le derive di una decodifica basata su illazioni non confortate dal fondamento di affermazioni più o meno esplicite e coerenti presenti nel testo. La centralità del lettore ha perciò il suo contrappeso nella centralità del testo: antitesi e autonomia assoluta delle due polarità non corrispondono alla realtà di una comunicazione letteraria che sia davvero tale.

Bibliografia

BENJAMIN W., (1962)
Angelus Novus. Saggi e frammenti, Einaudi, Torino.

BERTONI F., (1996)
Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura, La Nuova Italia, Firenze.

COMPAGNON A., (2000)
Il demone della teoria. Letteratura e senso comune, Einaudi, Torino.

CORNEA P., (1993)
Introduzione alla teoria della lettura, Sansoni, Firenze.

CORNO D., (1983)
"La parola richiesta. Semiologia e didattica della letteratura", in AA.VV., *Letteratura: percorsi possibili*, a cura di F. Mariani, Longo, Ravenna.

D'AGOSTINI F., (1998)
"Dialettica", in ABBAGNANO N., *Dizionario di filosofia*, a cura di G. Fornero, UTET, Torino.

ECO U., (1979)
Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi, Bompiani, Milano.

ECO U., (1990)
I limiti dell'interpretazione, Bompiani, Milano.

ECO U., (2002)
Sulla letteratura, Bompiani, Milano.

FOUCAULT M., (2000)
Testo inedito cit. in OSSOLA C., "Il potere è nella lingua", in *Il Sole 24 ore*, n. 332, Domenica 10 Dicembre.

GADAMER H. G., (2001)
Verità e metodo. Vol. II, Bompiani, Milano.

GUIDA A., (2002)
"Il testo di simulazione", in AA.VV., *Il testo, l'analisi, l'interpretazione. Studi di teoria e critica letteraria*, Vol. II, a cura di Matteo D'Ambrosio, Liguori, Napoli.

ISER W., (1987)
L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica, Il Mulino, Bologna.

JAUSS H. R., (1988)
Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria. Volume II. Domanda e risposta: studi di ermeneutica letteraria, Il Mulino, Bologna.

LUPERINI R., (2003)
"Il critico e l'interpretazione", in AA.VV., *Le immagini della critica. Conversazioni di teoria letteraria*, a cura di U. OLIVIERI, Bollati Boringhieri, Torino.

MIZZAU M., (1998)
Storie come vere. Strategie comunicative in testi narrativi, Feltrinelli, Milano.

RAIMONDI E., (1990)
Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario, Sansoni, Firenze.

SCALA M., (2003)
Didattica delle letterature e delle culture, Esselibri, Napoli.

SCHOLES R., (1985)
Semiotica e interpretazione, Il Mulino, Bologna.

STAROBINSKI J., (2003)
Le ragioni del testo, a cura di C. COLANGELO, B. Mondadori, Milano.

TERRACINI L., (1979),
"I codici negati", in AA.VV., *Insegnare la letteratura*, Pratiche Editrice, Parma.

Didattica della comprensione. Un nodo cruciale: l'analisi formativa

Roberta Rigo

La comprensione di testi è un'abilità fondamentale che presiede all'acquisizione dell'autonomia personale dell'individuo. Oggi si guarda con nuova attenzione a questa abilità e alla sua didattica in relazione al mutato contesto storico-sociale ed economico-culturale. La richiesta di alfabetizzazione è più esigente di un tempo; le nuove modalità della comunicazione (ipertestualità e multimedialità) incidono sulla strutturazione dei testi e sulla lingua oltre che sul modo di approcciarsi al testo e di leggere; è cambiato il rapporto degli adolescenti con la lettura; si assiste ad una evoluzione linguistica e testuale; e, non per ultimo, flussi migratori e dimensione europea aprono consistenti problemi interculturali che hanno conseguenze sulla lingua e sull'educazione linguistica.
L'azione progettuale dell'insegnante non può esimersi da un'operazione di fondo: l'analisi "fine" della disciplina. Potremmo dire che si tratta di una riflessione critica che consente di ridurre il margine di casualità nell'affrontare alcuni problemi didattici (Margiotta U., 2003) che sono:

- la selezione e l'organizzazione dei saperi disciplinari;
- l'organizzazione degli apprendimenti;
- la strutturazione dei contesti atti a favorire i processi acquisitivi negli allievi.

Le componenti dell'analisi formativa disciplinare

La necessità di scegliere ciò che è fondamentale e portante della disciplina è un'esigenza avvertita oramai da alcuni decenni, soprattutto di fronte allo sviluppo rapidissimo delle conoscenze. L'aspetto della "quantità e della qualità dei saperi" da insegnare non trova tuttavia soluzione soltanto in una destrutturazione e riorganizzazione dei vari ambiti disciplinari, ma si trasforma in bisogno di interpretare e valutare il potenziale formativo di essi. Si tratta cioè di "leggere" la disciplina da angolazioni plurime, *interne ed esterne* ad essa, che consentano, a partire dalla sua trama, di acquisire un numero consistente di informazioni, e di individuare quei dispositivi che rendono possibile la trasformazione dei concetti fondamentali in apprendimenti (Margiotta 1986 e 1997).
L'analisi della struttura formativa muove dalla focalizzazione di un ambito della disciplina in cui si intende intervenire; verte su differenti direzioni continuamente interrelate.

L'analisi storico-epistemologica

In questa dimensione si mettono in rilievo fatti, concetti, principi, teorie, procedure della disciplina-ricerca e come si sono caratterizzati nel suo sviluppo storico per risolvere problemi rilevanti e far crescere la conoscenza scientifica. Si individuano i metodi di ricerca che contraddistinguono la disciplina, riconoscendo i contributi provenienti anche da altre discipline e utilizzati nel campo prescelto. È possibile riferirsi a quei modelli, relativi ai punti nodali nei quali la disciplina si dichiara esperta, e che ha elaborato per spiegarsi e per organizzare i concetti. Un modello può assumere un valore "esperto" nella misura in cui è ritenuto, più di altri, eloquente quanto a chiarezza esplicativa degli argomenti che affronta, potente, nella misura in cui il suo utilizzo favorisce riflessività e generatività di idee, economico rispetto all'efficacia nel raggiungimento degli obiettivi conoscitivi. Il modello ha quindi significato euristico per gli insegnanti poiché aiuta ad inquadrare un ambito disciplinare ed un problema, mette in rilievo le conoscenze da trattare relativamente al nodo selezionato, consente di dare organicità ai contenuti, suggerisce un flusso operativo. Ogni modello inoltre ci dice i modi per impadronirsi della conoscenza: la metodologia di pensiero da assumere e il metodo secondo cui procedere. In quanto strumento per pensare, può essere utilizzato solo in parte o anche integrato ad altri modelli per rispondere più e meglio ai bisogni conoscitivi. L'indagine, in quest'area, ci permette di leggere la *rilevanza*

concettuale, cioè che cosa insegnare in quanto significativo e dotato di senso, suggerisce le relazioni da stabilire tra i concetti oggetto di insegnamento e conduce al controllo della loro complessità. In particolare la focalizzazione del metodo che l'esperto della disciplina ha utilizzato in un certo ambito consente di ricavare indicazioni metodologiche secondo cui impostare il lavoro in classe.

L'analisi critico-induttiva

Non basta l'esplicitazione della trama concettuale e metodologica del settore disciplinare, occorre anche confrontarsi con il valore e l'uso sociale, culturale che il contenuto della disciplina ha assunto, con il suo grado di comunicabilità e spendibilità. I saperi di una disciplina richiedono sempre una ricezione ed interpretazione da parte di ciascun individuo o gruppo sociale. Il principio non potrà che confermare ulteriormente la necessità di "situare" ogni concetto o regola disciplinare all'interno delle categorie umane fondamentali: la società, la cultura, la contingenza e necessità storica. Occorre allora nell'analisi anche un approccio critico-induttivo.

Da questo punto di vista si mettono a fuoco i contesti reali di applicazione dei saperi, gli scopi e i modi di utilizzo effettivi delle conoscenze, si esplorano i rapporti con la realtà, scolastica ed extrascolastica, che esse consentono di stabilire, e si definiscono meglio i bisogni a cui i saperi disciplinari rispondono.

La rilevanza concettuale si coniuga qui con la dimensione della *spendibilità* sociale, culturale, storica dei concetti. Tale riflessione rende più evidenti le collaborazioni tra le discipline, sul piano concettuale ed operativo, così come accade nella realtà. Ma, soprattutto, consente all'insegnante di trarre informazioni utili per la predisposizione dei contesti di apprendimento, in modo da arricchirli con quelle caratteristiche che sono più vicine alla realtà d'uso delle conoscenze (scolastica, sociale, professionale) o in continuità con essa. La predisposizione del contesto ne guadagna in vivacità e concretezza, in questo modo facilita i processi di transfer e di generalizzazione degli apprendimenti permettendo all'insegnante di leggerli e di capirli.

L'analisi psicologica

Fondamentale in ogni insegnamento è la previsione da parte del docente dell'impegno mentale richiesto all'allievo. Ora, ripensando alle modalità di ragionamento privilegiate dalla disciplina per affrontare i suoi specifici nodi, è possibile comprendere le abilità implicate e come si contestualizzano nel campo disciplinare; allo stesso modo diviene possibile prefigurare gli ostacoli che alcuni nuclei concettuali, particolarmente complessi, possono presentare.

Emergono anche gli atteggiamenti da educare nell'allievo. Si intendono quei modi di porsi scientifici che il contesto di studio richiede, e che devono essere oggetto di insegnamento/apprendimento così come le competenze. La *pregnanza cognitiva* è l'altro aspetto che l'analisi del valore formativo della disciplina porta alla luce. Grazie a questa lettura l'insegnante può definire le soglie di padronanza e le relative competenze che devono essere formate. In base alla previsione delle difficoltà potrà provvedere tempestivamente a strategie di facilitazione e di guida per lo studente

Dalla coniugazione degli aspetti fin qui indagati si ricavano inoltre i criteri di strutturazione di ogni singolo compito nel rispetto della gradualità degli apprendimenti e attraverso la loro modulazione. La formazione degli atteggiamenti per esempio è collegata non solo alla chiarezza con cui l'insegnante struttura il compito, ma anche alla cura con cui organizza i contesti apprenditivi, e all'attenzione con cui gestisce il clima relazionale tra docente ed allievo oltre che tra allievi. L'organizzazione concettuale e la chiarezza sulla metodologia di pensiero sono funzionali pure alla comunicazione dell'insegnante, poiché sostengono solo il suo sforzo di farsi capire.

Il prodotto di questa indagine critica non è ancora un percorso, un'ipotesi strutturata di lavoro, ma quanto da essa emerge consentirà l'elaborazione del piano di intervento, e andrà ad arricchire e a qualificare l'architettura delle situazioni di apprendimento, in modo da accrescerne il successo potenziale.

La struttura formativa dell'abilità di comprensione del testo scritto

Viene presa in esame ora secondo i criteri sopra illustrati l'abilità di comprensione del testo scritto. Lo scopo è l'ottimizzazione del suo insegnamento grazie alle informazioni che si traggono. Se l'analisi della struttura formativa viene condotta nella collegialità di un gruppo di lavoro, arricchisce culturalmente e professionalmente gli insegnanti in quanto aumenta la condivisione dei punti di vista grazie all'esplicitazione delle teorie a cui ci si riconduce.

I riferimenti epistemologici

Comprendere un testo significa costruire un "significato" e saperselo rappresentare nella mente. L'epistemologia della comprensione ha messo in luce come il testo non sia il portatore di un messaggio oggettivo che deve essere capito, e come invece si debba prevedere che soggetti diversi sviluppino una diversa rappresentazione mentale dello stesso testo. La ricerca ha progressivamente chiarito la natura di questi processi interattivi e costruttivi e le modalità secondo cui avviene l'elaborazione (Kintsch W., van Dijk T. A.,1978). Le teorie sulla rappresentazione della conoscenza aiutano inoltre a capire il problema dei significati nella comprensione: schemi, frame, script, piani, in quanto organizzazioni particolari della nostra conoscenza nella memoria, guidano la ricezione allorché, in nuove situazioni, ciascuno di noi impara a richiamarli per crearsi e regolare le proprie aspettative (Schank R. C. e Abelson R. P., 1991, Rumelhart D. E., 1991). Chi legge elabora nella sua mente uno schema del testo in cui include sia le conoscenze sul mondo attivate dal contenuto del testo sia le conoscenze sul testo stesso. I discorsi «non hanno semplicemente dei significati, ma ... questi significati sono assegnati loro dagli utenti del linguaggio... in qualche interazione e contesti concreti. Ciò vuol dire che l'interpretazione del discorso è qualcosa che le persone 'fanno', tanto da un punto di vista cognitivo quanto da un punto di vista sociale.» (van Dijk T. A., 1991, p.155).
Nel complesso processo della comprensione agiscono insieme fattori differenti: comuni-

UTET LIBRERIA
Le Lingue di Babele

UN'INTEGRAZIONE SISTEMATICA DI DUE DISCIPLINE FONDAMENTALI NELLA COMUNICAZIONE

Matteo Santipolo, Dalla sociolinguistica alla glottodidattica, pp. 272, € 18,00

La sociolinguistica è quella particolare disciplina che studia le relazioni tra una lingua e la società in cui è parlata, il suo scopo è quello di sviluppare modelli, teorie e metodologie che diano modo di comprendere a fondo le differenti società ponendo l'accento su quell'insieme di convenzioni che costituisce il "fenomeno lingua". In questo libro Santipolo coniuga felicemente l'impostazione teorica della sociolinguistica con la prassi glottodidattica.

cativo-linguistici, cognitivi, culturali, strategico-procedurali, motivazionali, dunque l'attività non è unica e invariante; essa invece ha origine dall'incontro delle caratteristiche del testo e dalle caratteristiche del lettore. Per indicare tale reciproca azione si parlerà perciò di *sistema lettore/testo*. Occorre allora tener conto almeno di due diversi modelli della lettura/comprensione: uno orientato sul lettore, e l'altro sul testo. Il primo mette a fuoco il processo di comprensione, ne riconosce ed analizza i complessi meccanismi cognitivi implicati, il secondo indaga invece i costituenti e le regole del testo. Va da sé che si devono elaborare in maniera integrata le conoscenze derivanti da discipline diverse: da un lato ci si riconduce ad una epistemologia di riferimento cognitivista e costruttivista, dall'altro ci si avvale delle discipline linguistiche, quali la linguistica testuale, la pragmatica, l'analisi del discorso...

Un modello orientato sul lettore

Nell'ambito di un quadro cognitivo e processuale del linguaggio il modello psicolinguistico, elaborato da Parisi D., Castelfranchi C., Devescovi A., Miceli M. (Parisi D., a cura di, 1979), sembra rispondere più e meglio ai nostri bisogni di conoscere i processi di comprensione del testo. Esso viene assunto quindi come riferimento, deve essere però letto nella sua integrazione con altri contributi teorici qui riferiti.

Il modello di Parisi e Castelfranchi analizza il significato di un testo rispetto alle conoscenze che esso fornisce e alla loro organizzazione in una rete nella mente del lettore. In base ad esso la comprensione si basa sul processamento di indicatori linguistici (morfosintattici, lessicali) e testuali da cui il lettore ricava il contenuto cognitivo. Per gli autori comprendere significa andare ben al di là della comprensione letterale delle singole frasi che compongono un testo, significa anche capire come le frasi si connettono tra loro, secondo quale logica, in quali modi. Illustrando i meccanismi che sono alla base di queste connessioni, si chiariscono le operazioni mentali che il lettore deve compiere per ricostruirle, e al tempo stesso vengono messe in luce le capacità e le conoscenze che tali operazioni chiamano in causa. La comprensione si presenta come un caso di *problem solving*.

Per un approccio razionale gli autori hanno identificato tre operazioni, non gerarchiche, né sequenziali: la costruzione della *rete strutturale*; la costruzione della *rete esplicativa*; la costruzione della *gerarchia degli scopi*. Il lettore, attraverso una modalità euristica, deve capire i fatti di cui si parla e gli argomenti a cui si riferiscono, individuare le relazioni di spiegazione tra tali fatti, e risalire agli scopi dell'emittente del messaggio. Si guarda al testo nel suo insieme, non sommando singoli aspetti, né isolando le singole fasi, ma procedendo in modo ricorsivo con incrementi delle operazioni fondamentali. Le conoscenze che si traggono dalla lettura di un testo assumono, nella nostra mente, una struttura a rete. Questo ci permette di conservare nella memoria il contenuto di quanto letto, indipendentemente dal ricordo della sua veste linguistica.

Un modello orientato sul testo

L'attenzione al lavoro che fa la mente non può farci dimenticare anche le dimensioni testuali, linguistiche, socio-pragmatiche e culturali del testo. L'attività di comprensione deve misurarsi con i principi costitutivi della comunicazione testuale (de Beaugrande R. e Dressler U. W., 1984). Il testo può essere definito come una occorrenza comunicativa, un prodotto unico, concluso e autonomo; deve esibire alcuni tratti costitutivi: intenzionalità; situazionalità; informatività; coerenza; coesione; accettabilità; intertestualità.

Nell'ambito dell'analisi testuale ha senso anche una riflessione sulla tipologia testuale, poiché quest'ultima arricchisce il quadro degli schemi, relativi ai tipi di testo, che il lettore può selezionare e grazie ai quali può attivare domande, aspettative e strategie funzionali al suo programma di lettura.

Il piano critico-induttivo

Il bisogno e il desiderio di comprendere nascono in una precisa situazione; in relazione agli svariati motivi e allo scopo discende il "progetto di lettura". L'idea dello scopo di lettura si pone in relazione con quella di testo e di campo di esperienza in cui il soggetto è mosso da determinati bisogni. A questi fattori sono strettamente connessi motivazione ed interesse del lettore, aspetti importanti per l'attivazione dei processi

cognitivi nelle situazioni reali di lettura/comprensione. Nel "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue" sono stati individuati quattro domini, connessi agli scopi dell'insegnamento linguistico, a partire dall'analisi delle situazioni comunicative, scolastiche ed extra scolastiche, in cui l'apprendente può essere coinvolto. Le aree possono in vario modo intrecciarsi tra loro, poiché molte situazioni si riferiscono a più di un dominio. A queste sono riconducibili le esigenze di lettura.

- Il *dominio personale* è relativo ad esigenze culturali, ricreative, affettive.... della persona, è l'area che riguarda l'interiorità, la formazione del proprio immaginario, la crescita personale. Si pone qui, per esempio, la "*lettura per diletto*", è un tipo di lettura più spontaneo, ma non privo di una certa programmazione.

- *Il dominio pubblico* è legato alla vita quotidiana e ai bisogni funzionali di acquisire conoscenze utili per la vita, per la comunicazione sociale; riguarda anche i bisogni di stabilire rapporti con i nuovi media e con la cultura di massa, fuori della scuola... In questo caso si ha una "*lettura per l'informazione e la documentazione*". In considerazione dell'importanza che oggi ha assunto l'informazione, è indispensabile saper leggere in modo adeguato una vastissima tipologia di testi, di uso immediato, relativi a questioni diverse ed a settori di ampia diffusione.

- Il *dominio educativo* è connesso con esigenze della pratica scolastica e di studio, ma anche non scolastica, riguarda i bisogni di apprendimento. In questo ambito trova spazio una "*lettura di studio*" per la quale si deve pensare ad un sistema di abilità diverse, ma interagenti. L'area per certi aspetti è propria anche di una "*lettura di acculturazione*", per esempio di tipo letterario.

- Il *dominio professionale* è rapportato al lavoro e alla professione; qui trova spazio una "*lettura funzionale*" che richiede in particolare competenze specialistiche nell'affrontare i testi.

La messa a fuoco dei domini o aree di azione, nei quali l'apprendimento deve essere preparato, rappresenta un eloquente organizzatore delle scelte dell'insegnante per quanto attiene la predisposizione delle attività, la selezione dei compiti, dei materiali, dei testi, la stessa valutazione... È sempre necessaria perciò la specificazione del dominio in cui si intende operare. Nell'universo comunicativo, in relazione a ciascun dominio si possono presentare diversi contesti situazionali d'uso della lingua, nei quali si riconoscono diversi tipi di testo. Così quanto più l'allievo sarà esposto a forme testuali diverse e quanto più sarà guidato a ricercare i rapporti tra le caratteristiche testuali e le caratteristiche della situazione comunicativa, tanto più sarà garantito l'apprendimento della grammatica testuale.

L'analisi psicologica

L'attenzione della ricerca più recente agli aspetti processuali del leggere ha portato alla luce numerose informazioni sul funzionamento dei meccanismi cognitivi che entrano in gioco durante la lettura/comprensione.

Le azioni del lettore esperto. Diverse sono le azioni che egli compie sul testo:[1]

a. non è passivo, ma si dispone ad interagire con il testo;

b. è consapevole degli scopi di lettura o li definisce, li chiarisce a se stesso mentre legge, e di conseguenza adotta le strategie di lettura più adeguate;

c. fa previsioni e anticipazioni;

d. procede per andirivieni sul testo e sa monitorare la propria comprensione muovendosi per ipotesi, tentativi, ritorni, nuove partenze;

e. costruisce un sistema di relazioni (una rete) a partire dalle tracce linguistiche del testo, che fungono da indici di richiamo, da attivatori della conoscenza, per circuitare correlazioni fra le informazioni;

f. attiva il proprio sistema di conoscenze per attingervi quei saperi e quelle esperienze che possono essere associati alla traccia del testo (informazioni e concetti);

[1] Si vedano i tratti del buono e del cattivo lettore in Ferreri S. (a cura di, 2002).

g. completa ed integra, adatta e modifica il testo con interventi inferenziali atti a esplicitare l'implicito o a "riempire" buchi e discontinuità del testo, recuperando le informazioni anche in un sistema di quadri extratestuali, o generandole mentre legge;

h. scioglie la catena lineare di superficie del testo per costruire una struttura semantica diversamente articolata e ordinata, variamente rappresentabile da soggetto a soggetto.

Non è da pensare ad una ricerca esaustiva delle soluzioni in quanto l'atto della comprensione, proprio per la sua natura congetturale, è variabile in relazione al soggetto, alle sue attese ed aspettative, al contesto.

Le ricerche sulla comprensione sostengono il ruolo essenziale del comportamento interrogativo e dei processi inferenziali, aspetti per altro connessi. Il lettore quando elabora il suo "progetto di lettura" si avvale anche dell'uso di domande e, interrogando tutte le occorrenze della realtà testuale, fornisce chiarimenti, produce prove, porta nuovi elementi al suo giudizio (Weinrich H., 1989). Grazie ai processi inferenziali inoltre governa e controlla la comprensione stessa, dal momento che essi ne costituiscono la condizione necessaria. Il lettore inesperto spesso incontra difficoltà non solo nella interrogazione del testo e nella integrazione delle informazioni, ma anche nel controllo flessibile del processo inferenziale (De Beni R., Pazzaglia F., 1992).

Ancora una volta l'insegnante trova nel modello processuale della comprensione uno strumento operativo in quanto esso «permette di conoscere scientificamente e sistematicamente la reale natura delle abilità» (Parisi D., 1979, p.10) che si vogliono o che si devono far crescere negli allievi. Isolare i processi ed analizzarli significa essere in grado di programmare interventi per sostenerli. Attenzione, non si tratta di segmentare singole abilità così da poterle perseguire analiticamente, questo farebbe perdere il senso del testo, quanto di leggere la complessità, qualificandola, come una rete di azioni, di combinazioni attraverso cui guidare l'allievo.

Il ruolo dell'insegnante nel processo di comprensione è di guidare lo studente ad elaborare il suo "progetto di lettura"; farà

UTET
LIBRERIA
Le Lingue di Babele

UNA PROSPETTIVA NUOVA PER L'INSEGNAMENTO

Carmel M. Coonan,
La lingua straniera veicolare,
pp. 336, € 18,00

L'uso veicolare della lingua straniera va considerato a tutti gli effetti un nuovo ambiente di apprendimento linguistico. Il libro ne evidenzia in una chiara sintesi gli aspetti metodologici che lo contraddistinguono. Nell'ambito europeo tali caratteristiche costituiscono un approccio metodologico denominato CLIL – *Content and Language Integrated Learning* (Apprendimento integrato di contenuto e lingua).

prendere coscienza dell'esistenza di strategie individuali di lettura, e proporrà diverse strategie di accostamento ai testi.

La previsione delle difficoltà

È importante ripensare alla lettura-comprensione assumendo anche i panni dell'interprete principiante o comunque fragile che si muove con difficoltà sul testo; da questo punto di vista si avvia un discorso molto più stringente a livello formativo. Ora, in base all'idea che la comprensione è un'azione interattiva, le difficoltà sono riconducibili sia al lettore che al testo; esse derivano dalla dissonanza tra le operazioni linguistico-cognitive richieste dal testo e quelle effettivamente messe in atto.

Da diverse indagini è emerso che una quota consistente di lettori incontra difficoltà di

– *"movimento" concettuale*, è il comportamento di scarsa o mal governata flessibilità di fronte al testo;

– *attivazione dei processi inferenziali*, sono relativi sia a conoscenze lessicali, sia a conoscenze generali sul mondo, che a quelle specifiche sull'argomento del testo;

– *ricostruzione delle intenzioni dell'autore*, è un meccanismo cognitivo connesso al fare inferenze, ed è rilevante specie nei testi di tipo argomentativo;

– *conoscenza metacognitiva*, riguarda le conoscenze del soggetto su se stesso, sul proprio apprendimento, sul tipo di compito, sulle necessarie strategie, ecc.

L'ottica decentrata che è stata assunta apre un altro polo di riflessione relativo anche all'analisi preventiva del testo, a livello adulto, al fine di individuare possibili o prevedibili insidie per l'allievo. Per verificare il grado di leggibilità e di comprensibilità dei testi per un lettore medio, si può ricorrere a due tipi di approccio: uno di tipo quantitativo e uno di tipo qualitativo. Il primo esprime valori probabili, non assoluti; in particolare esso riguarda l'aspetto linguistico del testo; si parla di leggibilità (indice di Gulpease, formula di Flesch). Non ci aiuta a mettere in evidenza gli ostacoli della comprensione legati per esempio alla organizzazione logico-semantica del testo, o agli aspetti semantico-lessicali, alla struttura, al contenuto, ecc. È opportuno allora ricorrere ad una analisi di tipo qualitativo, questa esplora la comprensibilità.

Quali sono allora gli aspetti che concorrono a determinare le difficoltà o una limitata comprensibilità dei testi? L'attenzione si sposta sul piano concettuale e sul piano comunicativo-linguistico, per considerare, in tale ambito, il lessico, la sintassi, le modalità di coesione, la struttura del testo, l'organizzazione delle informazioni, il contenuto.[2]

Non si può dire in assoluto che un testo sia facile o difficile, ma, come afferma Piemontese M. E. (1996, p. 128), si può sostenere che un testo può essere definito facile "quando non frappone tra sé e il destinatario ostacoli inutili". La sensibilità verso gli aspetti di leggibilità e comprensibilità del testo ha spostato l'attenzione sul destinatario e sulle condizioni per la semplificare la sua ricezione.

Le implicazioni didattiche dell'analisi

Il ragionamento condotto nell'analisi della struttura formativa rende visibili i percorsi che si possono seguire e gli itinerari formativi.

a. Il modello processuale non va applicato direttamente in classe, ma tradotto didatticamente. Se ne ricavano i tratti operativi del programma di comprensione, così riassumibili:

– *orientarsi sul testo e crearsi aspettative,*

– *individuare nodi informativi e reciproche connessioni,*

– *elaborare la rete di spiegazioni del testo in una sintesi mentale,*

– *interpretare le scelte dell'autore del testo tramite congetture, inferenze, dimostrazioni.*

Nella misura in cui l'allievo sarà sollecitato a riflettere sui modi secondo cui ha proceduto e su quanto ha appreso, in relazione ai tratti operativi e al metodo euristico, il modello diventerà un'interfaccia tra docente e

[2] Lumbelli (1989) ha individuato sette ostacoli alla comprensione: il nesso distanziato, quello mal segnalato, quello distanziato, l'identità ostacolata, l'esempio difficile, l'aggiunta relativizzante, l'aggiunta problematizzante.

studente e uno strumento di guida cognitiva. Risponde alla necessità di rendere l'allievo consapevole dei passi da fare nella pratica delle conoscenze e delle competenze che stanno alla base della comprensione dei testi.

b. La previsione delle difficoltà è doverosa. L'applicazione "adulta" e preventiva del modello e l'analisi della comprensibilità, secondo parametri linguistico-testuali, fanno si che l'insegnante sia in grado di progettare interventi per guidare gli allievi ad affrontare le difficoltà. Egli può:
– determinare la causa di un dato problema di comprensione ("*Che tipo di ostacolo presenta il testo? Quale operazione necessaria non avviene? Quale abilità non è automatizzata? A che livello è posseduta?*");
– circoscrivere e potenziare il sottoprocesso carente;
– ricorrere a strumenti didattici affinati, nel senso di costruiti in modo ragionato, preciso, mirato a risolvere i passaggi critici.
Inoltre il valore riconosciuto ai processi inferenziali e la loro trasversalità a tutte le discipline ne fanno un ambito di lavoro didattico che deve essere particolarmente sviluppato e sostenuto.
c. In relazione ai domini di riferimento, alle varie situazioni comunicative ad essi inerenti e agli scopi di lettura-comprensione, si possono costruire attività di comprensione ben calibrate[3] quanto a scelta di:
– un campo testuale e di una gamma di testi ricca;
– un repertorio di strategie efficaci e di tecniche specifiche;
– una pluralità di attività applicative;
– una pluralità di attività di progressiva generalizzazione.
d. La funzione delle domande nella comprensione, in particolare, può essere un'occasione di confronto tra gli insegnanti almeno su due piani:
– saper porre domande (da parte dell'insegnante) per guidare la comprensione del testo oltre che per verificarla;
– saper insegnare all'allievo a fare domande per migliorare la capacità di trovare le risposte, ma soprattutto per sostenere la sua capacità di "guidarsi" nella comprensione.

[3] Un esempio è la proposta di Colombo A. (2002).

Bibliografia di riferimento

COLOMBO A., (2002)
Leggere. Capire e non capire, Zanichelli, Bologna.
Consiglio d'Europa, (2002)
Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, La Nuova Italia-Oxford, Milano.
CORNO D., POZZO G. (a cura di), (1991)
Mente, linguaggio, apprendimento, La Nuova Italia, Firenze.
DE BEAUGRANDE R., DRESSLER U.W., (1984)
Introduzione alla linguistica testuale, il Mulino, Bologna.
DE BENI R., PAZZAGLIA F., (1992)
La comprensione del testo, modelli teorici e programmi di intervento, Petrini Editore, Torino.
FERRERI S., (a cura di), (2002)
Non uno di meno, Strategie didattiche per leggere e comprendere, La Nuova Italia, Firenze.
KINTSCH W., van DIJK T. A., (1978)
Toward a model of text comprehension ad production, in "Psychological Review", 85, n.5, pp. 363-394.
LUMBELLI L., (1989)
Fenomenologia dello scrivere chiaro, Editori Riuniti, Roma.
MARGIOTTA U., (1986)
Tecnologia e creatività in classe, vol. I, Maggioli, Rimini.
- (a cura di), 1997, *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*, Armando, Roma.
- 2003, *Si possono insegnare i saperi? Comunicazione disciplinare e ricerca didattica*, in "Formazione & insegnamento", SSIS del Veneto. Pensa MultiMedia, pp. 27-38.
PARISI D. (a cura di), (1979)
Per una educazione linguistica razionale, il Mulino, Bologna.
PIEMONTESE M. E., (1996)
Capire e farsi capire, Tecnodid, Napoli.
RUMELHART D. E., (1991)
Schemi e conoscenza, in CORNO D., POZZO G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, op. cit., pp. 25-58.
SCHANK R.C., ABELSON R. P., (1991)
Script, piani e conoscenza, in CORNO D., POZZO G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, op. cit., pp. 3-24.
Van DIJK T. A. (1991)
Semantica del discorso, in CORNO D., POZZO G. (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, op. cit., pp. 137-177.
WEINRICH H. (1989),
Verso la costituzione di una competenza interrogativa, in WEINRICH H., *Vie della cultura linguistica*, il Mulino, Bologna, pp. 287-297.

E la storia della letteratura?

Fabio Caon

L'educazione letteraria nelle scuole si è basata, tradizionalmente, sull'insegnamento della storia della letteratura. Negli ultimi vent'anni, però, abbiamo assistito – soprattutto nell'ambito dell'insegnamento delle lingue e letterature straniere – a un rinnovamento metodologico-didattico che, da un lato fa del testo letterario il vero fulcro dell'interesse didattico ed esegetico e, dall'altro, contribuisce a mettere in crisi la nozione stessa di storia della letteratura.
Crisi che, negli ultimi anni, si è fatta ancora più profonda in quanto, con l'avvento delle nuove tecnologie legate alla didattica, il concetto di "storia" inteso come presentazione sequenziale di autori è stato superato da quello di "ipertesto storico" e quello di "storia *della letteratura*" è stato inglobato nel concetto più ampio di "cultura". In questo contributo cercheremo di problematizzare sinteticamente (e dunque, sia detto subito, con tutti i limiti della sinterizzazione) la nozione di "storia della letteratura" e di proporre – con un atteggiamento prudente, esente da entusiasmi eccessivi – "l'ipertesto culturale" nell'insegnamento letterario.

La storia letteraria: una disciplina paradossale

"Is literary history possibile?" si chiedeva David Perkins (1992) in un celebre libro, mettendo in dubbio la stessa possibilità d'esistenza della storia letteraria ed evidenziando con questo titolo lapidario la crisi d'identità di questa disciplina di lunga tradizione scolastica e universitaria. Molto probabilmente no, sembra rispondere René Wellek (1999: 355) il quale afferma: «la maggior parte delle storie della letteratura sono o delle storie della civiltà oppure delle raccolte di saggi critici: le une son sì delle storie ma non della letteratura, le altre parlano certo d'arte, ma non sono delle storie». "*Assolutamente no*", sembra dire Roland Barthes (1963:148) che, in un articolo pubblicato negli *Annales* (1960), scrive «essa (la storia letteraria) ha di storia soltanto il nome. È una sequenza di monografie ciascuna delle quali (tolta qualche eccezione) tratta di un autore studiandolo per se stesso. La storia, qui, non è altro che una successione di uomini soli; detto in sintesi, non è una storia, è una cronaca».
Sulla stessa linea negativa si situano diversi critici tra cui (ne cito alcuni alla rinfusa) Gerard Genette, che condivide totalmente l'opinione di Roland Barthes (cfr. *Poétique et histoire*, in Genette, 1972: 13-20); Robert Jauss (1969: 9) che ritiene meritato il discredito nel quale è caduta la storia letteraria; Edoardo Sanguineti (1979: 13) che, a proposito della storia letteraria, parla di "fantasma intellettuale"; Cesare Segre (1985: 133) che, rispondendo alla domanda se è possibile, oggi, scrivere una storia letteraria, parla "d'impossibilità costituzionale"; Pier Vincenzo Mengaldo che giudica la storia letteraria affetta da "difetti costituzionali a *suo* avviso tutti mortali" e che abbozza una lista di questi difetti.
Per Mengaldo (1999, passim), che riprende e riassume le riserve espresse da diversi critici, la storia letteraria è condannabile poiché:

– abitua all'idea sballatissima che il vero sapere sia quello estensivo;

– abitua all'idea distruttiva che il sapere sia una serialità di notizie;

– rappresenta l'esempio perfetto di insegnamento (...) autoritario e antidemocratico per la buona ragione che una parte delle notizie che propone è incontrollabile da parte dello studente;

– crea distorsioni culturali; avendo ricorso, talvolta, a delle sopravvalutazioni o a delle sottovalutazioni;

– induce un'idea troppo lineare e monodirezionale del tempo (...) entro cui si svolgono i fatti letterari, mentre sappiamo che per questi, come per ogni evento storico, si mescolano linearità e ritorno all'indietro, circolarità;

– sottrae spazio e possibilità per quello che dovrebbe essere lo scopo capitale dello studio letterario (...): la lettura dei testi.

Un'ulteriore prova della crisi d'identità di questa disciplina, o – perlomeno – di un diffuso malessere tra coloro che la praticano, si ritrova nei titoli delle storie della letteratura apparse in Italia durante questi ultimi trent'anni. Così, al posto del classico titolo "Storia della letteratura italiana" troviamo formulazioni quali: *Letteratura italiana. Storia e testi* (Laterza 1970); *Storia della civiltà letteraria italiana* (UTET 1990); *Manuale non scolastico di letteratura italiana* (Rizzoli 1992); *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi* (Bollati-Boringhieri 1993); *Testi nella storia* (Bruno Mondadori 1992); *La scrittura e l'interpretazione. Storia della letteratura italiana nel quadro delle civiltà e delle letterature dell'occidente* (Palumbo, 1999) o, semplicemente, *Letteratura italiana* (Einaudi 1982). Formulazioni che rivelano delle intenzioni e che suggeriscono percorsi differenti rispetto a quelli del passato.
Crisi d'identità profonda dunque, malessere diffuso che non esclude, tuttavia, un raggio di speranza grazie al quale si potrebbe uscire dal vicolo cieco. In effetti, gli stessi critici che avevano negato con forza la possibilità di scrivere una storia letteraria, finiscono con l'indicare una via di salvezza.
Così, secondo René Wellek (1999) il dovere dello storico della letteratura è quello di descrivere il processo d'interpretazione, di critica e di valutazione dell'opera d'arte, in quanto struttura dinamica che cambia nel corso del tempo, e di tracciare lo sviluppo delle opere classificate secondo la loro importanza, la tipologia stilistica oppure la tradizione linguistica di cui esse fanno parte.
Per Roland Barthes (1963: 156) la storia letteraria è legittima «soltanto se si situa sul piano delle funzioni letterarie (produzione, comunicazione, consumo) e non sul piano degli individui che le hanno esercitate». In altre parole, solo «se essa si fa sociologica, se si interessa alle attività e alle istituzioni, non agli individui».
La storia letteraria trova la sua giustificazione, per Gerard Genette (1972: 14, 18), se si fa «storia delle circostanze, delle condizioni e delle ripercussioni sociali del fatto letterario» oppure se prende in considerazione non tanto le opere letterarie in loro stesse, ma gli «elementi trascendenti alle opere e costitutivi del gioco letterario, ossia i codici retorici, le tecniche narrative, le strutture poetiche, ecc.»
Secondo Robert Jauss (1978: 46-47) «per rinnovare la storia letteraria, è necessario fondare la tradizionale estetica della produzione e della rappresentazione su un'estetica dell'effetto prodotto e della ricezione. La storicità della letteratura non consiste in un rapporto di coerenza stabilito *a posteriori* tra dei fatti letterari ma si fonda sull'esperienza che i lettori hanno innanzitutto delle opere. Questa relazione dialettica è anche per la storia letteraria il dato primo. Poiché lo storico della letteratura deve (...) fondare il suo giudizio sulla coscienza della sua situazione nella catena dei lettori».
Pier Vincenzo Mengaldo (1999), da parte sua, propone di rimpiazzare la storia letteraria abituale con la «lettura approfondita di *grandi classici* (...) attorno ai quali si può e si deve ricostruire il necessario clima storico e anche (...) il clima letterario (*fonti* e magari derivati, correnti e tipi letterari implicati, testi con cui sia utile un confronto differenziale, ecc.)».
Persino colui che ha negato nella maniera più radicale l'esistenza della storia letteraria ("*La storia letteraria non esiste*") finisce con l'ammettere ch'essa è «tuttavia praticabile nel quadro della comprensione storica *tout court*». (Sanguineti, 1979: 13-14). E il programma che provocatoriamente propone comporta tre elementi: l'adozione del "Bignami" in quanto punto di riferimento neutro e discreto la cui funzione sarebbe soltanto "orientativa"; la lettura diretta del maggior numero possibile di testi; l'elaborazione di una antologia «fatta con libero esame critico,

con discussioni in aula, dove non ci sarebbe più da insegnare né da studiare nulla, salvo discutere, confrontare opinioni e organizzare questa sorta di antologia ideale che ognuno avrà contribuito a creare». (Sanguineti, 1997: 40)

Conseguenze pedagogiche

Scopo di questa brevissima (e certo lacunosa) sintesi di alcune posizioni ideologiche all'interno del controverso dibattito concernente la storia letteraria è quello di mettere in rilievo, precisandola, la doppia lezione che l'insegnante può trarre.

Una lezione d'ordine pragmatico, innanzitutto, che solleciti l'insegnante ad uscire dal terrorismo dell'alternativa assoluta e a seguire la logica più promettente (e più civile) del "più" e del "meno". Una lezione, poi, di ordine strettamente pedagogico che impegni l'insegnante a riservare un posto fondamentale ai testi; a non amputare l'opera dal suo contesto; a riconoscere l'importanza del lettore nel processo letterario; a dar prova di quello che potremmo definire "il coraggio della banalità" e, soprattutto, a proporre allo studente solo ciò che egli è in grado di controllare da solo.

Quest'ultimo principio s'impone con ogni evidenza se non si vuol fare dell'insegnamento una semplice trasmissione di informazioni. Infatti, affinché l'insegnamento risulti fecondo, occorre che lo studente sia responsabilmente coinvolto, almeno in linea di principio, nel processo pedagogico; è necessario che egli collabori, sulla base della sua preparazione culturale e delle sue inclinazioni personali, a stabilire il fine da conseguire e il percorso necessario per raggiungerlo.

Questa è, del resto, un'esigenza sulla quale pone l'accento un giovane studente americano in una lettera indirizzata al grande maestro Leo Spitzer (1966: 101-102).

«*Caro maestro* – scriveva questo allievo, rispettoso ma dotato di spirito critico- *stabilire una tecnica di procedura che mostri l'applicazione del suo metodo mi sembra vada oltre le sue possibilità. Lei conosce i principi che la guidano: (...) Qui può aversi un ricordo d'infanzia, là un'ispirazione tratta da un'altra poesia; ovunque è in lei un impulso, un istinto secondato dalla sua esperienza, che le dice immediatamente: 'questo è importante; questo non lo è'. Ad ogni istante lei sceglie, ma quasi non sa di scegliere: ciò che sembra giusto a lei, deve essere immediatamente giusto. (...) Lei vede il senso dell'insieme fin dal principio; non vi è quasi gradualità nei suoi processi mentali; e, scrivendo dal più profondo dei suoi pensieri, lei dà per sicuro che il lettore sia dalla sua parte e che ciò che a lei appare con evidenza come il prossimo gradino (soltanto che non è neppure il prossimo gradino: in un modo o nell'altro, è già implicito nel precedente) sarà tale anche per lui*».

Ciò che il giovane americano vuol dire con questa lettera è che non si deve pretendere che lo studente – novello Teseo – si aggiri come un cieco nel labirinto. Egli ha il diritto di sapere dove il filo di Arianna è attaccato, dove conduce e per quali vie. Detto in altre parole, il discente ha sì l'obbligo di imparare nozioni, ma egli ha nello stesso tempo il diritto di conoscere i percorsi che conducono a queste nozioni.

Su questa linea (ma sia detto con tutte le precauzioni che richiede la delicatezza della materia) ha tutta l'aria di muoversi la didattica che si avvale dell'uso dell'ipertesto. Modo di approccio – sia detto subito – su cui c'è ancora molto da indagare, ma che sembra in grado di salvaguardare le due esigenze che abbiamo sopra esposto: cioè l'obbligo di apprendere e, nello stesso tempo, la necessità di imparare ad apprendere. L'ipertesto, infatti, non si limita ad "assemblare" delle informazioni e a esplicitare questo o quell'aspetto del fenomeno letterario. Collegando le informazioni in maniera non sequenziale, esso suscita domande, suggerisce piste di ricerca, apre prospettive, offre allo studente la possibilità di scegliere, di modificare, di tracciare percorsi di lettura in funzione della sua cultura e dei suoi bisogni, di essere insomma, ad un tempo, Teseo ed Arianna.

Bibliografia

ACUTIS C. (a cura di), (1979)
Insegnare la letteratura, Parma, Pratiche.

BARTHES R., (1963)
"Histoire ou littérature", in *Sur Racine*, Paris, Seuil, pp. 137-157 (tr. it., in *Saggi critici*, Torino, Einaudi, 1966).

CALO R. - FERRERI S. (a cura di), (1997)
Il testo per scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica, Firenze, La Nuova Italia.

GENETTE G., (1972)
"Poétique et histoire", in *Figures III*, Paris, Seuil, (tr. it. *Figure III*, Torino, Einaudi, 1976).

JAUSS H. R., (1969)
Perché la storia della letteratura?, Napoli, Guida.

JAUSS H.R., (1978)
Pour une esthétique de la réception, Paris, Gallimard; (tr.it.: *Estetica della ricezione*, Napoli, Guida, 1988).

MENGALDO V., (1999)
in *Giudizi di valore*, Torino, Einaudi.

PERKINS D., (1992)
Is literary Hystory possible?, Baltimore/London, The John Hopkins University Press.

SANGUINETI E., (1979)
Appunti di didattica letteraria, in ACUTIS C., 1979.

SANGUINETI E., (1997)
"Ci sono altri modi per insegnare la letteratura che non siano il manuale di storia letteraria o l'antologia?", in CALO R. - FERRERI S.

SCHIAFFINI A. (a cura di), (1966)
Critica stilistica e semantica storica, Bari, Laterza.

SEGRE C., (1985)
Avviamento all'analisi del testo letterario, Torino, Einaudi.

SPITZER L., (1954)
Critica stilistica e storia del linguaggio, in A. SCHIAFFINI (a cura di), 1966.

WELLEK R., WARREN A., (1999)
Teoria della letteratura, Bologna, Il Mulino.

Letteratura e libri scolastici: uno sguardo agli ultimi decenni

Pietro Gibellini

Il dibattito teorico nel corso degli ultimi decenni ha influenzato relativamente la scuola, e spesso in ritardo, percorrendo un circuito che Steiner definirebbe "secondario". Alla necessità di aggiornamento culturale dei docenti, a lungo trascurato dalle autorità ministeriali sempre alle prese con le emergenze sociali e le ristrettezze economiche, sono state date, e solo nell'ultimo decennio, risposte improvvisate e di discutibile efficacia. In tutto il paese è apparsa una miriade di formatori improvvisati, più o meno sostenuti da associazioni sindacali, politico-ideologiche, case editrici.
D'altra parte, fino ad anni recenti, l'istruzione accademica ha continuato a preparare potenziali ricercatori, ignorando che la maggior parte dei laureati in lettere si sarebbe trovata nella "guerra di trincea" della realtà scolastica senza possedere le armi adatte. Qualche soccorso è stato fornito da riviste come "Cultura e scuola" e "Nuova Secondaria", e da associazioni di ispirazione cattolica (Uciim) o laico-progressista (Cidi). Allo scollamento fra università e scuola secondaria, si sta cercando di porre rimedio con l'istituzione di Scuole *post lauream* di formazione degli insegnanti (SSIS), attivate nel 1999 attraverso consorzi fra atenei della stessa regione.
È comunque spesso accaduto che docenti universitari siano diventati autori di testi scolastici fortunati, come Momigliano, Sapegno, Petronio, Ferroni, Segre, ma anche che opere di grandi studiosi come Getto e Contini abbiano avuto scarsa fortuna nella scuola, dove si sono imposti libri di autori non accademici, come Gianni e Guglielmino, o approdati solo più tardi all'università, come Pazzaglia e Baldi, oppure testi nati dalla collaborazione fra docenti universitari e medi, come Ceserani e De Federicis. Se l'università si è occupata poco della didattica, va riconosciuto dunque il merito di aver collegato ricerca e insegnamento all'editoria, che peraltro ha beneficiato dei notevoli proventi economici derivati dalle pubblicazioni scolastiche.

Daremo ora uno sguardo panoramico ai libri di testo, concentrandoci su quelli per il triennio superiore. Porremo attenzione alla loro morfologia e alla prospettiva che vi è sottesa. Infatti la partita si gioca essenzialmente sui criteri ordinativi della materia e sul diverso dosaggio fra storiografia letteraria, *exempla* testuali degli autori, documentazione critica. In altre parole, l'autore del testo scolastico può accentuare la propria funzione di storico letterario, descrivendo l'evoluzione della civiltà letteraria (come idealistico progresso dello spirito, come riflesso dei conflitti socio-economici o come sviluppo di istituti formali), oppure quella di critico, nella selezione e nel commento dei testi; o ancora, di storico della critica, riportando i giudizi dei maggiori studiosi. Le diverse scelte possibili, hanno prodotto essenzialmente tre forme di libro, e cioè il manuale, l'antologia di testi, e – più tardiva e accessoria – l'antologia della critica, che hanno avuto a lungo vita separata ma negli ultimi decenni sono stati congregati.
Nonostante le obiezioni sollevate, non senza ragione, da chi teme che essa finisca per sostituire l'opera integrale (*pars pro toto* degradata a *pars sine toto*), l'antologia è divenuta, da almeno trent'anni, lo strumento dominante nella didattica per varie ragioni, non ultima la speranza che possa invogliare i giovani alla lettura dei libri nella loro interezza. Il rischio che i capolavori vengano lacerati "brano a brano" (efficace titolo di una monografia collettiva sull'argomento) era già segnalato da Leopardi, che nella sua *Crestomazia* poneva fine al mal vezzo di riportare le poesie per parti. Fortunatamente la scuola propone da sempre la lettura di testi completi (o quasi), massimamente di Dante e di Manzoni, non senza suscitare, specialmente per il secondo, attacchi di natura essenzialmente politico-ideologica.
Anche dal rapporto di drastico antagonismo fra antologia e profilo storico, l'antologia è uscita sostanzialmente vittoriosa, incorporando e riducendo in varia misura quel manuale di storia letteraria che dall'*entre-deux-guerres* agli anni Sessanta aveva occupato un posto primario. Essa si

definisce nell'Ottocento, quando l'editoria scolastica nasce e si sviluppa rigogliosamente acquistando una notevole importanza economica e attirando a collaborare letterati della statura di Tommaseo, Carducci e Pascoli. L'assetto della materia al suo interno è già allora mutevole: la ricordata antologia ottocentesca di Luigi Fornaciari, le cui propaggini si estendono al pieno Novecento con l'edizione del 1932 (pubblicata nel 1829-30 e ripubblicata nel 1860), è strutturata per generi retorici; quella del Tommaseo (1841) opera una distribuzione per materia, mentre Ambrosoli (1831, riediz. fino al 1886) che fonde la storia letteraria con l'antologia di testi, adotta anche per il ginnasio l'ordinamento storico-cronologico diffuso nei testi liceali (ma ancora nel 1890 Carducci e Brilli preferiscono una struttura per generi retorici); Del Lungo e Dazzi (1861) decidono di espungere i tre grandi poemi, presupponendone la lettura integrale; Targioni Tozzetti (1883, nuova ed. 1904, rist. 1932) rende ampia l'annotazione inserendovi anche un profilo degli autori minori, e fa superare al suo libro le mille pagine; Giuseppe Finzi (1889, nuove edd. 1894 e 1900) correda l'antologia di un'appendice di scrittori stranieri; Ferdinando Martini (4ª ed. 1914) introduce testi extraletterari e in lingua viva, in un'ottica antipuristica già manifesta in Luigi Morandi (1892) che ospitava il talento romanesco del Belli.

Dall'inizio del secolo fino agli anni Sessanta la prevalenza dell'impianto idealistico e/o storicistico che riconosce alla trattazione teorica un ruolo primario, mette in secondo piano, come detto, i testi letterari e l'antologia che li contiene, considerata un contenitore accessorio di *exempla*. L'impostazione del manuale di storia letteraria risente dell'evoluzione dello storicismo, che dal tardo-positivismo eredita la predilezione per i medaglioni biografici (sicché Gadda, quando nel suo *pamphlet* antifoscoliano inveisce contro l'obbligo di imparare a memoria i nomi delle amanti del detestato vate, si ricordava certo di averli sottolineati nel suo manuale scolastico, il Bacci-D'Ancona). Il modello desanctisiano, che può definirsi un *Bildungsroman* della coscienza nazionale, viene integrato dall'estetica crociana, e permette alla storia di diventare il rassicurante filo conduttore che collega i capitoli sui singoli autori, tendenzialmente monografici, come nei manuali di Momigliano e di Sapegno (1936), che doppiano tranquillamente il capo tempestoso della guerra (con la transitoria eclissi del primo per la persecuzione antiebraica), e in un secondo tempo si appoggeranno a un'antologia, come accade anche a uno fra i più fortunati manuali del dopoguerra, quello di Petronio.

Il ripiegamento dello storicismo verso la sociologia e il marxismo, che comporta nuovi approcci a certi classici della scuola (si pensi al Leopardi "progressivo" di Luporini, di Binni, di Timpanaro), si avverte anche nella titolatura del manuale di Petronio, *L'attività letteraria in Italia* (1964), che sposta l'accento sulla componente professionale della letteratura, e in parte di Ceserani e De Federicis, *Il materiale e l'immaginario* (1979), che riformula in modo aggiornato la dialettica struttura-sovrastruttura.

Il modello centralistico e nazional-popolare della linea Gioberti-De Sanctis-Gramsci, è rimesso in discussione dalla prospettiva policentrica di Carlo Dionisotti evocata nel sottotitolo del citato *Spazio letterario* di Gibellini-Oliva-Tesio, *Storia e geografia della letteratura italiana* (1989), attento alla dialettica fra piccole e grandi patrie letterarie (la storia-antologia nazionale ingloba una sintesi sistematica delle letterature occidentali ed è corredata da una ventina di volumetti dedicati alle singole regioni italiane). L'apertura all'Europa, già tentata in silloge sussidiarie di scarsa incidenza come le antologie di letterature straniere di Palanza (1947) e Ricci-Ottokar (1964), viene attuata con successo da Guglielmino nella *Guida al Novecento* (1971), nata come libro-omaggio per i docenti e divenuta poi un vero *best seller* della scuola. Oggi la presenza delle letterature straniere è pressoché costante, anche se episodica, tolta la sintesi sistematica contenuta nel testo sopra citato. Ora sembrano maturi i tempi perché si realizzi anche in Italia un'antologia della letteratura europea concepita unitariamente e non come semplice somma di letterature nazionali (la Francia, tradizionalmente reputata sciovinista, si è mossa con tempestività in questa direzione).

Quanto alla morfologia del libro di testo, la svolta è rappresentata negli anni Sessanta dalla voluminosa storia-antologia di Gian-

ni, Balestreri e Pasquali. Prima di questa, non erano mancati volumi che unificavano profilo storico e passi d'autore, come quelli già ricordati dell'Ambrosoli o del Targioni Tozzetti, anche se poi era prevalsa la distinzione fra manuale e antologia, con qualche cauta eccezione (Cappuccio, 1960). Nei cinque ponderosi tomi usciti nel 1964, i testi facevano la parte del leone: ampiamente annotati, corredati da estesi cappelli sull'autore e sul passo, e preceduti da schede di inquadramento epocale, essi finivano per rendere inutile l'adozione del manuale. Tale modello si conferma nell'antologia del Pazzaglia (1972), una delle più longeve, che mantiene un tono espositivo alto, al pari del contenuto nozionistico, e si ispira, seppur con moderazione, all'ideologia progressista dominante in quegli anni. Analoga impostazione ideologica ha la citata *Guida al Novecento* del Guglielmino (1971), che, oltre all'ampio spazio accordato alle letterature straniere, introduce elementi nuovi, i collegamenti interdisciplinari e una marcata attenzione alla didattica (riassunti delle opere, sintesi critiche agili e accattivanti, linguaggio moderno). Più marcato in senso marxista è il Salinari-Ricci (1971), che ad esempio perpetua l'antidannunzianesimo degli anni postbellici, e ingloba i testi antologici entro il rigido impianto storicista.

Solo negli anni Ottanta, cioè oltre un decennio dopo le prime significative affermazioni in Italia dei metodi formali (si pensi alla creazione della rivista "Strumenti critici" o al *reading* di Corti e Segre sui *Metodi attuali della critica in Italia*, 1970), la produzione di libri scolastici comincia a includere analisi testuali. Opera innovatrice, e metodologicamente eclettica, il già ricordato *Il materiale e l'immaginario* di Ceserani e De Federicis (1979-95), pone fine ai reciproci anatèmi dei sostenitori della critica sociopolitica "in tuta blu" e di quelli che parteggiano per la critica formale "in camice bianco", e tenta una conciliazione o quanto meno un confronto fra le due posizioni, svariando dal testo al contesto e inserendo aperture verso altre discipline. I dieci grossi volumi si propongono come laboratorio in cui, con una scansione storica stabilita attraverso categorie extraletterarie (età dell'antico regime, della rivoluzione industriale ecc.), viene radunata una massa di testi d'autore, analisi, sussidi critici, pagine di studiosi italiani e stranieri, letterati e non, commentati e collegati in una rete di rimandi ampi e aggiornati. L'opera, vivace e stimolante, ha rappresentato il punto estremo della tendenza alla "pantologia", cui gli stessi autori hanno successivamente posto dei correttivi passando a versioni più snelle. Caduto l'uso di adottare come testo scolastico, o più spesso consigliare, antologie della critica (quali Fubini-Bonora 1954, Petronio 1963, Branca-Galimberti 1969 ecc.), il modello "pantologico" regge ancora oggi, come mostra il lungo eloquente sottotitolo (*Letteratura italiana con pagine di scrittori stranieri. Analisi dei testi. Critica*) del Baldi-Giusso (1993, ed. riv. 1995), che vanta un significativo successo alla fine degli anni Novanta, il cui titolo (*Dal testo alla storia, dalla storia al testo*) mostra una volontà conciliativa che emergeva già in una fortunata opera del Roncoroni per il biennio, *Testo e contesto*.

La partizione della materia per generi letterari, parzialmente praticata già nelle antologie precedenti, diviene sistematica nella *Storia intertestuale della letteratura italiana* di Angelo Marchese (1990) e soprattutto nel *Manuale* di autori vari, guidati da Brioschi e Di Girolamo (1996), che per impostazione e mole finisce per indirizzarsi a un pubblico universitario.

Simile per il taglio al *Il materiale e l'immaginario*, ma meno corposa e dispersiva, è una silloge di largo successo, *Il sistema letterario* di Guglielmino e Grosser, uscita nel 1989, tre anni prima dei *Testi nella storia* di Segre e Martignoni (1992), un'opera di impostazione filologica e strutturalista. Anche negli anni Novanta continua a farsi sentire l'influenza di Ceserani e De Federicis, contestati invece da Luperini nel suo intervento *Il professore come intellettuale* (1998), che definisce il loro lavoro un *puzzle* da comporre senza alcuna bussola orientativa. Nel suo manuale-antologia *La scrittura e l'interpretazione* (1997), egli segue infatti l'antica rotta dello storicismo socio-ideologico, cui resta fedele nella versione per "moduli" del 1999, nelle cui ultime pagine, ad esempio, il sadismo degli scrittori "cannibali" è visto come estrema ribellione anticapitalista. In direzione opposta andava, già nel titolo, la nuova versione con testi

antologici del citato *Spazio letterario*, intitolata *Il valore letterario* (1993) che, dopo quella dionisottiana, voleva porre l'accento su un'altra idea-guida, quella steineriana. Da sottolineare, per il taglio gnoseologico già evidente nel titolo, anche l'opera di Scrivano *Letteratura e conoscenza* (1988). Ma più che nel loro titolo complessivo, la *Weltanschauung* delle diverse antologie si rivela nella titolatura delle epoche, ispirata a categorie ora asetticamente temporali (Seicento, Settecento) o storiche (età della controriforma, età della rivoluzione industriale), ora letterarie o culturali (età del Barocco, età dell'Illuminismo), spesso disinvoltamente contaminate.

La produzione editoriale scolastica recentissima segna l'inizio di una fase in cui la materia e i testi sono raggruppati in "moduli" (Materazzi-Presutti, 1998; Armellini-Colombo, 1999; Siviero-Spada, 2000), che traggono origine dal "percorso" testuale, idea cardine del progetto Brocca e di molte sperimentazioni ad essa ispirate. Col percorso si intendeva abbandonare le ambizioni totalizzanti dei programmi tradizionali, per sostituirvi un criterio selettivo che organizzasse i testi intorno a nuclei di tre tipi, formali (es. il genere lirico), tematici (es. il viaggio nell'oltretomba) e storico-culturali (es. la letteratura del secondo dopoguerra). Fra la tradizionale disposizione cronologica e la semplice giustapposizione di parti indipendenti di materia, il percorso rappresentava così una terza via, capace di liberare dall'obbligo di trattare tutto, evitando però la frammentazione, e di recuperare la centralità del testo e la dimensione diacronica.

La novità del modulo, rispetto al percorso, consiste nella prescrizione che l'autonoma porzione di materia che esso contiene costituisca, con gli altri moduli, una serie di insiemi a incastro, da costruire attraverso le coordinate che vengono fornite dagli antologisti. La scelta di questa strutturazione indica la volontà ministeriale di far abbandonare definitivamente l'apprendimento deduttivo, ancora largamente praticato, per promuovere quello induttivo, che parte dal concreto e dal particolare per arrivare al teorico e al generale. La tipologia dei moduli ricalca quella dei percorsi, ma la centralità del testo non sembra conservata, poiché le nuove tipologie aggiunte, accanto a moduli centrati sul messaggio (incontro con l'opera) ne introducono altri orientati sull'enunciatore (moduli-autore) e altri ancora sul destinatario (fortuna critica). Dunque, oltre a quella storica, anche la bussola testuale viene accantonata o quanto meno alternata con quella della "ricezione", che sposta l'attenzione dal testo al lettore-interprete, come al tempo della *nouvelle critique*.

Concepiti come ipertesti multidisciplinari, da attraversare seguendo le rotte indicate dai compilatori, i manuali di letteratura su base modulare obbligano a "navigare" fra le pagine come sullo schermo di Internet, toccando qua e là, come un vascello sospinto da un porto all'altro, testi di cui si accosta un aspetto particolare, magari marginale, ignorando la ricerca del significato principale e complessivo. Inoltre, a causa della loro struttura, i testi modulari appaiono spesso costruiti con visibili forzature.

D'altra parte, la scelta della letteratura modulare per i licei rientra in una tendenza di cui è espressione, nell'università, il recente progetto di chiamare la laurea di secondo livello dell'àmbito italianistico (che rimpiazza quella tradizionale in Lettere), laurea in Lingua e cultura italiana, donde emerge che per i nostri riformatori la letteratura si riduce a una "cella" che collabora a comporre la "cultura" italiana, nell'accezione generica dei *Cultural Studies* americani, secondo i quali la *Divina Commedia* può essere messa in compagnia della pizza o dell'alta moda. Ma ciò che preoccupa di questa impostazione, non è il collegamento extratestuale e interdisciplinare in sé, ma la negazione disinvolta della specificità della letteratura, un fatto da cui consegue che l'oggetto letterario non è più riconosciuto come tale e che il discorso su di esso può provenire da altre scienze ed essere esperito con le loro metodologie.

In tema di informatica, osserveremo che molti libri scolastici vengono integrati da CD-rom, *onlytext* o multimediali, che tendono a surrogarli. Ma mentre l'approccio elettronico al testo appare proficuo per gli studi specialistici, rendendo obsolete, ad esempio, le vecchie concordanze cartacee (si stanno formando buone biblioteche di e-text, come LIZ, Progetto Manuzio e Cibit), e magari per la didattica a distanza (Progetto Icon), dubitiamo che il video possa rigua-

dagnare alla letteratura quel pubblico che sta disertando le librerie. D'altra parte non si salva un oggetto prezioso e difficile come l'alta letteratura ricorrendo a un surrogato *facilior*, come si tentò in passato con edizioni ridotte, sfoltite, illustrate di classici o con la loro riscrittura in forma moderna, attuata anche di recente (penso alla *Commedia* con parafrasi a fronte, curata da Di Salvo per la scuola, ma anche alle *Canzoni* leopardiane 'tradotte' da Santagata).

Come si è già detto, ai tradizionali obiettivi di educazione collettiva si è andata sostituendo, nelle facoltà un tempo chiamate "umanistiche", la formazione di abilità professionali da spendere nelle pubbliche relazioni, nei *media*, nello spettacolo, nel turismo artistico, che rappresentano ormai il prevalente sbocco di lavoro di chi sceglie questo tipo di studi. Tale mutamento che finisce col comportare distorsioni e strumentalizzazioni all'interno delle discipline pare la sola strada percorribile per evitare l'estinzione degli studi letterari.

Si deve però osservare che l'idea di letteratura come valore ha subito, oltre ai colpi del relativismo nichilistico del postmoderno, anche l'asfissia del conservatorismo aristocratico che, dopo la caduta delle ideologie, ha puntato su un archivio di eccellenze formali per un'utenza di esperti professionisti, nella realtà inesistente. Sicché l'accento posto, nel recente passato, sulla professionalità conseguibile attraverso le conoscenze nozionistiche (modello storicistico) o le cognizioni tecniche (modello semiotico o piuttosto neoretorico) ha contribuito di fatto a ridurre progressivamente le motivazioni ideali che spingevano gli studenti a iscriversi alla facoltà di Lettere e lo spazio della letteratura nella scuola superiore.

E ora dobbiamo confrontarci con la storia dell'istituzione scolastica, che di questa utenza e della sua evoluzione traccia il diagramma.

Riferimenti bibliografici

Queste pagine provengono dal § 5 del capitolo *L'insegnamento della letteratura italiana nel Novecento (e oltre?)*, in *Storia della letteratura italiana* dir. da Emilio Cecchi e Natalino Sapegno, *Il Novecento. Scenari di fine secolo*, direz. e coordinam. di Nino Borsellino e Lucio Felici, Milano, Garzanti, 2001, t. I; pp. 837-876, scritto in collaborazione con Marisa Strada (cui si devono i §§ 1, 2, 6, 7, mentre miei sono i §§ 3, 4, 5.

Nel corso del saggio sono stati citati abbreviatamente contributi dei seguenti autori: Remo Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Roma, Laterza, 1999. Maria Corti e Cesare Segre (a cura di), *I metodi attuali della critica in Italia*, ERI, Torino, 1970, nuova ed. 1980.
Carlo Dionisotti, *Geografia e storia della letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1967.
Romano Luperini, *Il professore come intellettuale. Riforma della scuola e insegnamento letterario*, Lecce, Manni, 1998.
Cesare Segre, *Notizie dalla crisi*, Torino, Einaudi, 1993.
George Steiner, *Vere presenze* (1989), Milano, Garzanti, 1992.

Ecco, secondo l'ordine alfabetico degli autori o curatori, i libri scolastici e le antologie da sopra libreria menzionate in forma abbreviata: Dante Alighieri, *La divina commedia*, a cura di Tommaso Di Salvo, Bologna, Zanichelli, 1985. Francesco Ambrosoli, *Manuale della letteratura italiana*, Milano, Fontana, 1831-32, riediz. fino al 1886 (Firenze, Barbèra). Guido Armellini e Adriano Colombo, *La letteratura italiana*, Bologna, Zanichelli, 1999. Orazio Bacci e Alessandro D'Ancona, *Manuale di letteratura italiana*, Firenze, Barbèra, 1914. Guido Baldi et al., *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*, Paravia, Torino, 1993, 2a ed. 1995. Vittore Branca e Cesare Galimberti, *Momenti e protagonisti della civiltà letteraria italiana*, Firenze, Sansoni, 1969. Franco Brioschi e Costanzo Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi e problemi*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996. Carmelo Cappuccio, *Gli scrittori italiani*, Firenze, Sansoni, 1959-60. Giosuè Carducci e Ugo Brilli, *Letture italiane* Bologna, Zanichelli, 1882, rist. 1890. Remo Ceserani e Lidia De Federicis, *Il materiale e l'immaginario*, Torino, Loescher, 1979-95. Gianfranco Contini, *Letteratura dell'Italia unita*, Firenze, Sansoni, 1968. Francesco De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, a cura di Niccolò Gallo, introd. di Giorgio Ficara, Torino, Einaudi-Gallimard, 1996. Isidoro Del Lungo e Pietro Dazzi, *Prose e poesie scelte*, Firenze, Barbèra, 1864 (1a ed. 1861). Giulio Ferroni, *Storia della letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1991. Gilberto Finzi, *Novelle italiane. Il Novecento*, Milano, Garzanti, 1991. Giuseppe Finzi, *Antologia di prose e poesie classiche e moderne*, Torino, Loescher, 1889, nuove edd. 1894 e 1900. Luigi Fornaciari, *Esempi di bello scrivere*, Lucca, Giusti, 1829-1830; nuove edd. riv. da Raffaello Fornaciari, 1884 e 1891, rist. fino al 1932. Raffaello Fornaciari, *Libro di lettura*, Firenze, Sansoni, 1876. Raffaello Fornaciari, *Poesia italiana del sec. XIX. Esempi di bello scrivere*, Firenze, Paggi, 1888. Mario Fubini ed Ettore Bonora, *Antologia della critica letteraria*, Torino, Petrini, 1954, 3a ed. accr. 1957. Giovanni Getto et al., *Storia della letteratura italiana*, Milano, Rizzoli, 1972. Angelo Gianni, Mario Balestreri e Angelo Pasquali, *Antologia della letteratura italiana*, Messina-Firenze, D'Anna, 1964, rist. 1971, 1993. Pietro Gibellini, Gianni Oliva e Giovanni Tesio, *Lo spazio letterario*, Brescia, La Scuola, 1989-91; nuo-

ve edd. *Il valore letterario*, ivi, 1993-94; *Il percorso letterario*, ivi 1995. Salvatore Guglielmino, *Guida al Novecento*, Milano, Principato, 1971. Salvatore Guglielmino e Hermann Grosser, *Il sistema letterario, Novecento*, Milano, Principato, 1989-90, rist. 1992. Salvatore Guglielmino, *Civiltà letterarie straniere*, Bologna, Zanichelli, 1976. Giacomo Leopardi, *Crestomazia italiana* (1827-28), I. Prosa, a cura di Giulio Bollati, Torino, Einaudi, 1968 e II, Poesia, a cura di Giuseppe Savoca, ivi, 1968. Giacomo Leopardi, *Canzoni*, versione in prosa di Marco Santagata, Milano, Mondadori, 1998. Romano Luperini et al., *La scrittura e l'interpretazione*, Palermo, Palumbo, 1997, nuova ed. 1999. Angelo Marchese, *Storia intertestuale della letteratura italiana*, Messina-Firenze, D'Anna, 1990. Ferdinando Martini, *Prose italiane moderne*, Firenze, Sansoni, 1894, 4a ed. 1914. Melfino Materazzi e Giovanni Presutti, *Letteratura italiana modulare*, Torino, Loescher-Thema, 1998. Attilio Momigliano, *Antologia della letteratura italiana*, Milano-Messina, Principato, 1937-38, rist. fino al 1962. Attilio Momigliano, *Storia della letteratura italiana dalle origini ai nostri giorni*, Milano-Messina, Milano, 1936, rist. 1980. Luigi Morandi, *Prose e poesie italiane*, Città di Castello, Lapi, 1892. Ugo Maria Palanza, *Panorama delle letterature straniere*, Milano, Vallardi, 1947. Giovanni Pascoli, *Sul limitare*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1906 (1a ed. 1900). Mario Pazzaglia, *Gli Autori della letteratura italiana*, Bologna, Zanichelli, 1972, 2a ed. accr. 1988. Giuseppe Petronio, *Antologia di letture critiche sulla storia della letteratura italiana*, Bari, Laterza, 1963, nuova ed. 1968. Giuseppe Petronio, *L'attività letteraria in Italia*, Palermo, Palumbo, 1964, ed. accr. 1979 (con antologia dal 1971, ed. accr. in collab. con Vitilio Masiello, 1993). Pier Giorgio Ricci e Nicola Ottokar, *Letterature del vecchio e nuovo mondo*, Firenze, Le Monnier, 1964. Federico Roncoroni, *Testo e contesto*, Milano, Mondadori, 1989. Carlo Salinari e Carlo Ricci, *Storia della letteratura italiana con antologia degli scrittori e dei critici*, Bari, Laterza, 1969,1971, 1973, ed. accr. 1982. Edoardo Sanguineti, *Poesia italiana del Novecento*, Torino, Einaudi, 1969. Natalino Sapegno, *Compendio di storia della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1936-47, rist. fino al 1975. Natalino Sapegno, *Disegno storico della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1948, rist. fino al 1990. Natalino Sapegno, Gaetano Trombatore e Walter Binni, *Scrittori d'Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1968. Riccardo Scrivano, *Letteratura e conoscenza*, Messina-Firenze, D'Anna, 1988. Cesare Segre e Carlo Ossola, *Antologia della poesia italiana*, III, Torino, Einaudi-Gallimard, 2000. Cesare Segre e Clelia Martignoni, *Testi nella storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1992. Carmen Siviero e Alessandra Spada, *Nautilus*, Bologna, Zanichelli 2000. Ottaviano Targioni Tozzetti, *Antologia della prosa italiana*, Livorno, Giusti, 1874 e *Antologia della poesia italiana*, ivi 1883, nuova ed. 1904, rist. 1932. Niccolò Tommaseo, *Letture italiane di civile moralità da prosatori antichi e moderni scelte a uso delle scuole e delle famiglie*, Milano, Pagnoni, 1841, 1866; Id., *Esempi di bello scrivere italiano*, Venezia, Coen, 1879.