

L ' U n i v e r s i t à v i r t u a l e

Collana diretta da
Paolo E. Balboni
Umberto Margiotta

Nella stessa collana:

M. **BANZATO**, *Apprendere in Rete. Modelli e strumenti per l'e-learning*

M. **COSTA**, *L'economia della formazione. Glocal learning*

Educazione letteraria e nuove tecnologie

A cura di
Paolo E. Balboni



UTET Libreria
Via Ormea 75 - 10125 Torino
www.utetlibreria.it

© 2004 UTET Diffusione Srl

La presente opera è stata pubblicata con il contributo del CIRED e del laboratorio ITALS del Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università Ca' Foscari di Venezia su fondi del FSE.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), sono riservati per tutti i Paesi.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla **SIAE** del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dall'accordo stipulato tra **SIAE, AIE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI** il 18 dicembre 2000. Le riproduzioni per uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata dall'Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'ingegno (**AIDRO**), via delle Erbe, 2 - 20121 Milano. Telefax 02/809506, e-mail aidro@iol.it.

Finito di stampare nel mese di maggio 2004 da Stampatre, Torino, per conto della UTET Libreria

Ristampe: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9
2004 2005 2006 2007 2008

Indice

- xI *Introduzione* di P.E. Balboni e U. Margiotta
- 3 *Parte prima* Coordinate
- 5 *Capitolo primo* *Non scholae sed vitae.*
Educazione letteraria e didattica della letteratura
di Paolo E. Balboni
- 6 1.1 L'educazione letteraria
- 7 1.2 Un concetto che cambia
- 7 1.2.1 *Educazione letteraria come educazione alla intuizione lirica,*
al Sublime
- 9 1.2.2 *Educazione letteraria come educazione retorica*
- 10 1.2.3 *L'innovazione dell'ultimo Novecento*
- 14 1.3 L'educazione letteraria vista dallo studente
- 16 1.3.1 *L'educazione letteraria come risposta a un bisogno*
- 18 1.3.2 *L'educazione letteraria come chiave per un piacere*
- 19 1.3.3 *L'educazione letteraria come bisogno e piacere di costruire un ipertesto*
culturale
- 22 1.4 Dall'educazione letteraria alla didattica della letteratura
- 22 1.5 Le caratteristiche del testo letterario
- 23 1.5.1 *Evento e testo nei modelli della comunicazione: implicazioni per*
la letteratura
- 27 1.5.2 *Natura del testo letterario*
- 30 1.5.3 *Il testo letterario scritto, orale, audiovisivo*
- 33 1.6 Insegnare a «leggere» un testo letterario
- 34 1.6.1 *L'insegnamento della letteratura come «evento didattico»*
- 34 1.6.2 *Lo studente*
- 37 1.6.3 *L'insegnante*
- 38 1.7 Moduli, percorsi e unità per l'accostamento alla letteratura
- 41 1.7.1 *La lettura, l'ascolto, la visione di testi letterari*
- 45 1.7.2 *Tecniche didattiche*

VI	Indice
49	1.7.3 <i>Il problema della valutazione e del recupero</i>
51	1.8 Educazione letteraria e nuove tecnologie didattiche
57	<i>Capitolo secondo</i> La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza <i>di Paola Celentin, Edith Cognigni</i>
59	2.1 La struttura della conoscenza
59	2.1.1 <i>Dal sapere lineare al sapere reticolare</i>
60	2.1.2 <i>Le mappe concettuali come nuovo sistema rappresentativo del sapere</i>
61	2.1.3 <i>La biblioteca</i>
63	2.2 L'ipertesto come metafora del sapere letterario
65	2.2.1 <i>Dal libro all'ipertesto attraverso il testo</i>
67	2.2.2 <i>Storia della letteratura come ipertesto culturale</i>
69	2.2.3 <i>Teoria letteraria e ipertestualità</i>
70	2.2.3.1 <i>Lessie: il testo come rete</i>
72	2.2.3.2 <i>Testi scrivibili: il lettore come co-autore</i>
73	2.2.3.3 <i>Intertestualità: percorsi intorno al testo</i>
75	2.3 Iperesti nella didattica della letteratura
77	2.3.1 <i>Dall'ipertesto cognitivo a quello informatico</i>
78	2.3.2 <i>Lo studente-autore di iperesti</i>
80	2.3.2.1 <i>Consolidare e saper comunicare le conoscenze acquisite</i>
81	2.4 Interdisciplinarietà e multimedialità
82	2.4.1 <i>Costruire iperesti interdisciplinari</i>
83	2.4.2 <i>Saper gestire più linguaggi</i>
87	<i>Capitolo terzo</i> La letteratura della rete <i>di Filippo Caburlotto</i>
88	3.1 Il primo terreno di conquista: la prosa
93	3.2 Il secondo passo: la partecipazione
94	3.3 La poesia
96	3.4 Il Weblog
98	3.5 La lingua della letteratura ipertestuale
101	<i>Parte seconda</i> Tecnologie ed educazione letteraria
103	<i>Capitolo quarto</i> Dal libro al film, dal DVD alla classe. La letteratura al cinema <i>di Riccardo Triolo</i>
103	4.1 Introduzione: <i>Looking for Richard</i>
104	4.2 «Ora l'inverno del nostro scontento»

- 105 4.3 Storia e discorso: voce narrante e punto di vista
- 108 4.4 Il punto di vista del cinema
- 111 4.5 La sostanza di cui sono fatti i film
- 113 4.6 Dalla visione del film al suo utilizzo didattico
- 125 *Capitolo quinto* Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe
di Giordano Dall'Armellina
- 126 5.1 Progettare un percorso tra canzoni e testi letterari
- 126 5.1.1 «Geordie», una ballata romantica
- 130 5.1.2 Dalle «Rime» di Coleridge al «Sound of Silence» di Paul Simon
- 133 5.1.3 Da Coleridge a Bob Dylan
- 137 5.2 Conclusione
- 139 *Capitolo sesto* Educazione letteraria e Internet:
dalla valutazione dei siti alla ricerca consapevole
di Marco Mezzadri
- 140 6.1 L'uso didattico di Internet
- 141 6.2 Un buon sito
- 142 6.3 Il trattamento dell'informazione
- 146 6.4 Un approccio ludico
- 151 *Capitolo settimo* La metodologia Tandem per l'educazione letteraria
di Paola Celentin
- 151 7.1 La metodologia Tandem
- 152 7.1.1 Metodologia Tandem tradizionale
- 152 7.1.2 Metodologia Tandem online
- 153 7.2 La scrittura collaborativa
- 154 7.2.1 Linee per la definizione di scrittura collaborativa
- 154 7.2.2 Romanzi aperti in rete
- 155 7.3 La metodologia Tandem al servizio dell'educazione letteraria
- 155 7.3.1 Possibili applicazioni didattiche del Tandem per lo studio della
letteratura
- 156 7.3.1.1 Lettura di un testo
- 157 7.3.1.2 Ricerca storico-letteraria
- 158 7.3.2 Le implicazioni didattiche del Tandem via Internet
- 160 7.3.3 Presupposti tecnici per la realizzazione di un progetto Tandem
- 160 7.3.4 Una check-list per la realizzazione di un progetto

VIII Indice

- 163 *Capitolo ottavo* *Literary Dublin e Disgelo ipertestuale: due viaggi virtuali tra letteratura e contemporaneità di Edith Cognigni*
- 164 8.1 Viaggio virtuale attraverso i luoghi letterari
- 165 8.1.1 *Letteratura e tradizioni: da Joyce al Bloomsday*
- 166 8.1.2 *Letteratura e storia: da Yeats a Roddy Doyle*
- 167 8.2 Il *Disgelo ipertestuale*: percorsi di letteratura e cultura sovietiche
- 168 8.2.1 *Organizzazione dell'ipermedium*
- 168 8.2.2 *La rete letteraria*
- 169 8.2.3 *Oltre il testo letterario: storia, cinema, arte*
- 172 *Capitolo nono* *Dall'esplorazione della rete alle schede-autore di Linda Rossi Holden*
- 173 9.1 Scaffolding
- 173 9.2 Metodologia
- 175 9.3 Esempificazioni
- 183 *Capitolo decimo* *Il corso monografico universitario assistito dalla rete di Francesca Aroma*
- 183 10.1 I modelli comunicativi implicati
- 184 10.2 Il sito del corso monografico online
- 186 10.3 Modelli di lavoro
- 187 10.4 L'ipertesto del corso monografico
- 191 *Capitolo undicesimo* *Dalla scheda di lettura alla banca dati letteraria (personale e di classe) di Francesca Anzalone*
- 191 11.1 Il data base
- 192 11.1.1 *La progettazione di un DB*
- 195 11.1.2 *Diversi tipi di mappa concettuale*
- 197 11.2 Un esempio di scheda-mappa
- 206 *Capitolo tredicesimo* *Creare un ipertesto di storia della letteratura di Fabio Caon*
- 206 12.1 La storia letteraria: una disciplina paradossale
- 209 12.1.1 *Conseguenze sul piano didattico*
- 211 12.2 Perché scegliere l'ipertesto per insegnare la storia della letteratura?
- 212 12.2.1 *L'apparato concettuale dell'ipertesto*

213	12.3	Dalla teoria alla pratica: la costruzione di un ipertesto di storia della letteratura francese per la scuola superiore
215		12.3.1 <i>I possibili sviluppi di un ipertesto di storia letteraria</i>
220		<i>Capitolo tredicesimo</i> Il radiodramma: uno strumento per la didattica <i>di Elisabetta Pavan</i>
221	13.1	La radio, il radiodramma e la comunicazione mediatica
224	13.2	Il radiodramma, teatro della mente
224		13.2.1 <i>Genere letterario</i>
225		13.2.2 <i>Caratteristiche tecniche</i>
227		13.2.2.1 <i>I personaggi</i>
229		13.2.2.2 <i>I dialoghi</i>
230		13.2.2.3 <i>La trama</i>
231		13.2.2.4 <i>La scena</i>
232	13.3	I vantaggi nell'utilizzo del radiodramma a fini didattici
234		13.3.1 <i>Tecniche didattiche</i>
234	13.4	Il radiodramma e lo sviluppo delle abilità
235		13.4.1 <i>Il radiodramma e le abilità ricettive</i>
235		13.4.1.1 <i>Il radiodramma e le abilità di lettura</i>
236		13.4.1.2 <i>Il radiodramma e le abilità di ascolto</i>
238		13.4.2 <i>Il radiodramma e le abilità produttive</i>
238		13.4.2.1 <i>Il radiodramma e le abilità di produzione scritta</i>
239		13.4.2.2 <i>Il radiodramma e le abilità di produzione orale</i>
239	13.5	Conclusioni
241		<i>Indice analitico</i>



Introduzione

Questo non è un libro di teoria della letteratura né di didattica della letteratura, anche se queste due dimensioni sono sottese a tutti i saggi del volume e quello introduttivo di P.E. Balboni traccia lo stato dell'arte.

Questo volume è una riflessione sul ruolo che le tecnologie didattiche – dal registratore audio al lettore di CD, dal video al DVD, fino al computer con tutte le sue possibilità – possono avere nell'educazione letteraria e più precisamente:

- nella presentazione motivante ed autentica dei testi;
- nell'insegnamento delle tecniche di lettura prima globale e poi analitica dei testi;
- nella collocazione del testo nel contesto in cui è stato creato, nella produzione del suo autore, nella storia del genere cui appartiene – nell'ipertesto culturale, in altre parole nella formazione di un giudizio critico e di un apprezzamento personale, emotivo del testo;
- nella catalogazione dei testi in banche dati di classe e personali.

Nel progettare quest'opera ci siamo trovati di fronte a tre problemi estremamente delicati.

Da un lato ci siamo chiesti se per «letteratura» dobbiamo ancora intendere i testi scritti (e i copioni dei testi drammatici) in un mondo in cui la poesia è essenzialmente cantata – e i ragazzi passano ore con le cuffie ad ascoltarla – in cui c'è poesia fotocopiata e distribuita in incontri, concerti, appesa ai pali della luce, appiccicata alle vetrine dei negozi; in cui ci sono testi che vivono con la logica di Internet: la poesia di partenza può essere modificata dal lettore, rimessa in rete accanto all'originale, rivista dall'autore sulla base di un dibattito telematico, un ro-

manzo può essere prolungato all'infinito dai lettori invitati ad aggiungere capitoli con nuovi episodi. La tecnologia ha creato nuove forme di testo letterario: si possono ignorare nell'educazione letteraria?

Ci siamo chiesti, poi, se abbia ancora senso presentare la poesia solo nella versione scritta quando la tecnologia audio la rende accessibile nella dimensione sonora, qualificante per i testi in versi; se abbia senso leggere i testi teatrali su carta, quando se ne possono avere le videoregistrazioni, e se abbia senso limitarsi a leggere *Hamlet* quando ne esistono le grandi versioni cinematografiche Lawrence Olivier, Franco Zeffirelli e Kenneth Branagh, e se del *Gattopardo* si debba discutere solo sulla base del testo di Tomasi di Lampedusa o anche (e doverosamente?) sulla base della lettura di Visconti. E che dire dei testi commisti? La tecnologia porta sul «banco» il melodramma, la canzone, il videoclip: si può ignorarli? Insegnare l'Ottocento italiano tralasciando il melodramma era fatale quando Gentile dettava i suoi programmi, visto che non esistevano CD e DVD. Oggi è ancora culturalmente legittimo?

Infine ci siamo chiesti se, oltre che nuovi «oggetti» letterari e nuovi modi di accedere ai testi, le tecnologie potessero offrire un valore aggiunto in termini di qualità dell'analisi testuale, di contestualizzazione dei testi, di dibattito con coetanei che stanno seguendo lo stesso percorso.

Le risposte che emergono nei saggi di questo volume eccedono ogni aspettativa nutrita quando progettavamo questo terzo volume di riflessione sul concetto di «*univirtual*», di scuola, università e educazione permanente in cui le tecnologie non si limitano a contribuire alla didattica, ma offrono spazi nuovi e possibilità inedite, impensabili e impossibili prima del loro avvento e del loro uso a fini formativi.

*Paolo E. Balboni e Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari, Venezia*

Educazione letteraria e nuove tecnologie



Parte prima
Coordinate



Capitolo 1

«Non scholae sed vitae».

Educazione letteraria e didattica della letteratura

di Paolo E. Balboni

Questo saggio non intende discutere di teoria della letteratura, in quanto la glottodidattica non è una scienza teorica, «per sapere», ma una scienza pratica, «per risolvere». In ordine alla letteratura, il problema da risolvere è complesso e può essere articolato in quattro questioni:

- quale ruolo ha l'educazione letteraria accanto all'educazione linguistica, che costituisce l'ambito specifico della glottodidattica?
- 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?
- come realizzare le mete dell'educazione letteraria che rientrano nell'ambito semiotico, linguistico, stilistico, ricorrendo ad una opportuna didattica della letteratura?
- in che modo tale didattica si declina a seconda che si tratti di lingua italiana antica o moderna, di una lingua classica, di una lingua straniera?

Abbiamo voluto chiarire immediatamente il taglio di questo saggio perché da almeno vent'anni la gran parte della pubblicistica sul tema dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura dedica più spazio alla teoria della letteratura che alla dimensione glottodidattica: intendiamo distaccarci da questa tradizione ponendo come principio il fatto che la glottodidattica non si occupa di teoria della letteratura, se non quel che serve per definire gli obiettivi e per individuare gli oggetti (i testi) su cui lavorare.

1.1 L'educazione letteraria

Una definizione efficace di «educazione letteraria», presente in molti studi sul tema, è: «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:

- «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* (Caon 2003), tra la formazione e l'informazione;
- «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;
- «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 glottodattica.

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 sullo sfondo, perché si tratta di vari aspetti di un'unica entità.

1.2 Un concetto che cambia

I due concetti su cui lavoriamo – «educazione letteraria» e «didattica della letteratura» – sono cambiati nei secoli, riflettendo i valori dominanti delle diverse temperie culturali: 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 sensibilità 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.

«Le prospettive sociologica e formalistica» scrive Freddi «risultano inadeguate [...] perché entrambe risultano primariamente interessate al “contenuto” dell'insegnamento, ignorando che esistono anche dei “soggetti” (insegnante e studente), una “finalità” e degli obiettivi e una “metodologia didattica”» (Freddi, 2003, p. 17).

In realtà la *querelle* è proprio in termini di finalità, non di contenuto, come emerge dai paragrafi che seguono.

1.2.1 *Educazione letteraria come educazione alla intuizione lirica, 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 sostenendo che «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», intangibile, non-interpretabile (da presentare *per sé* 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.

È un concetto perfettamente espresso da Verlaine:

*Que ton vers soit la bonne aventure
éparse au vent crispé du matin
qui va fleurant la menthe et le thym...
et tout le reste est littérature.*

Che il tuo verso sia la bella avventura
sparsa nel vento frizzante del mattino
che scorre sfiorando/fiorendo menta e timo...
Tutto il resto è letteratura

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, pp. 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 (si veda la posizione di Alexander Pope nel paragrafo seguente);
- d vocaboli e figure* accuratamente scelti dalla tradizione, per produrre l'effetto del Sublime;
- e stile dignitoso* che deriva dalla disposizione complessiva e generale del testo.

Ci pare che i fattori *c*, *d*, ed *e* sostengano 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 nelle scuole e nelle università), fulcro dell'educazione letteraria.

1.2.2 *Educazione letteraria come educazione retorica*

Anche questa corrente ci giunge dalla classicità, in cui la parola «retorica» – come peraltro nella lingua colta anche oggi – non ha alcuna connotazione negativa. La retorica (etimologicamente: «arte del dire») insegnava come progettare un testo dall'*exordium* all'*epilogus*, come curare la *elocutio*, come mediare tra la *doxa*, l'opinione comune, e l'*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 paragrafo 1.2.1).

Se nelle realizzazioni deboli l'educazione retorica portava all'imitazione, in quelle alte 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 dress'd:
What oft was thought
but ne'er so well expresst*

L'arte vera/sincera è Natura
valorizzata dal vestito, dalla forma:
Ciò che spesso è stato pensato
ma mai così ben espresso

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 sia 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 vaso 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 amazzoni 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.

1.2.3 *L'innovazione dell'ultimo Novecento*

Nel 1981, in Italia, gli studenti dei nuovi licei linguistici statali ebbero la possibilità di scegliere tra due prove scritte di lingua straniera: da un lato la tradizionale composizione a carattere socio-culturale o letterario, dall'altro l'analisi testuale di un testo letterario (opzione che per l'esame di italiano sarà generalizzata con la riforma dell'Esame di stato nel 1999).

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 Tomaševskij (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?

La chiave va trovata fuori d'Italia. Si tratta di fonti accessibili soprattutto agli insegnanti di lingue straniere: dal 1978 un centinaio di docenti ogni anno veniva inviato per lunghi stage all'estero nell'ambito del Progetto speciale lingue straniere, e al loro ritorno dovevano organizzare corsi della durata di un anno per gruppi di una ventina di loro colleghi. Una disseminazione in crescita esponenziale delle idee e dei materiali che venivano dall'estero (PSLS, 1988). Tra questi, dalla Francia venivano i testi di Bénamou (1971), di Doubrovsky e Todorov (1971) e di Mansuy (1977), ma il principale testo di riferimento veniva dalla Gran Bretagna – Widdowson (1975).

In Italia il dibattito si era 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 (1979) 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 «contaminazioni» 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; Bonini, 1989; Lavinio, 1990), nonché l'impatto dei fran-

cesi (Biard, 1993), dei britannici (Walker, 1983; Cummins, Simmons, 1983; Brumfit, Carter, 1986; Carter, Long, 1987), dei tedeschi (Heidt, 1985; Hunfeld, 1990, che fa conoscere in Italia l'approccio didattico-ermeneutico) 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 attevano 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 (*Nuvole* di G. Pascoli) 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.

Cosa è cambiato a cavallo tra i due millenni?

Da un lato è cambiato il mezzo della letteratura: non più solo la lingua, ma una sua crescente commistione con altri mezzi, da quelli visivi (si pensi all'impatto della trasformazione di romanzi e racconti in film, ma anche viceversa: *The Third Man* fu prima un film di Orson Welles e solo dopo diviene un libro di Graham Greene, e da allora percorsi di questo tipo sono diventati vieppiù frequenti) a quelli musicali, con la canzone d'autore, i videoclip, e così via; ma soprattutto è nato un fenomeno nuovo legato alle nuove forme di riproduzione (ad esempio la *streetpole poetry*, poesie fotocopiate e fissate ai pali dei lampioni delle strade, la *post-it poetry*, scritta sui foglietti gialli e appiccicata su vetrine ecc., la *graffiti poetry* spruzzata con le bombolette sui muri e le staccionate).

Dall'altro è cambiato il sistema di distribuzione del testo letterario: in Internet ci sono i *web novel* in cui l'autore iniziale scrive alcuni capitoli, lasciando poi alla comunità virtuale il diritto/compito di aggiungere altri; c'è una grande massa di *web poetry* in cui il testo poetico è aperto non solo al lettore che può limitarsi ad interpretarlo o può decidere di modificarlo, per cui l'opera cambia ogni giorno e nasce un dibattito tra i sostenitori delle diverse versioni; ci sono i *blog*, i diari virtuali di persone che mettono a disposizione di tutti la loro vita quotidiana fornendo materiale autentico a chi vuole estrapolarne racconti, come illustra in questo volume Filippo Caburlotto.

Non solo: se si digita «Baudelaire» su un motore di ricerca si trovano (a metà del 2003) ben 4235 siti dedicati al simbolista francese: i testi delle opere, versioni audio, versioni musicate, testi critici, raccolte bibliografiche, schede biografiche; il problema non diventa più *trovare*

un testo letterario e il corrispondente testo critico, ma scegliere tra le diverse versioni dei testi (talvolta imprecise sul piano filologico) e scegliere i saggi critici affidabili tra le migliaia di pagine assolutamente prive di valore.

Quindi l'educazione letteraria è destinata a modificare in parte il suo oggetto: deve fornire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, deve lavorare non solo alla loro contestualizzazione, ma deve anche far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione nel *mare magno* della letteratura.

1.3 L'educazione letteraria vista dallo studente

Esistono vari modelli della motivazione umana – e la motivazione, è bene ricordarlo, è la chiave di volta di ogni processo di acquisizione e di apprendimento. Il problema è semplice e chiaro: per quale motivo un bambino, un ragazzo, un giovane possono decidere di partecipare (non di «subire») ad 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 (1999) 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? Quale ragione fa sì che una persona accetti, per dirla con Thom, quella grande «catastrofe» psicologica che è l'apprendimento? 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 al bisogno che lo studente percepisce (è la cosiddetta *need significance*);
- *realizzabilità*: un compito possibile, abbordabile viene percepito come motivante e 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. L'educazione letteraria percepita come *dovere* dagli studenti italiani spiega perché, secondo l'OCSE, nel Paese che più dedica tempo-scuola allo studio letterario, l'Italia, ci sia il minor numero di lettori. Il dovere innesca naturalmente un filtro affettivo: nessuno ama ubbidire ciecamente, faticare per ragioni che non comprende 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 bio-chimici 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* e 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». Lo scopo di questo volume è studiare il contributo delle tecnologie educative ad un *hands-on approach* alla letteratura per far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura e che la letteratura può dar loro piaceri straordinari.

1.3.1 L'educazione letteraria 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 ecc. 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 «spiegare») che hanno bisogno di letteratura per non dover re-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 schiaccerebbero chiunque.

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

- a *far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura*, perché li 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).

1.3.2 *L'educazione letteraria 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 e 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 (1973) 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, Simmons, 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, ad 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» e i «sovrumani/silenzi» sono più interminati e più sovrumani grazie all'*enjambement*, alla scelta di andare a capo spezzando graficamente i sintagmi.

Dedicheremo tutto il paragrafo 1.5 allo sviluppo del «piacere del testo» come specifico glottodidattico dell'educazione letteraria.

1.3.3 *L'educazione letteraria come bisogno e piacere di costruire un ipertesto culturale*

La storia della letteratura, nella tradizione italiana, ha dominato la scena educativa per ragioni extra-letterarie piuttosto che per una funzione di contestualizzazione culturale dei testi.

Nel 1861, quando De Sanctis diventa ministro dell'educazione, la storia secolare della letteratura italiana viene chiamata a testimoniare l'esistenza implicita di una «nazione italiana» (testimonianza che comporta l'esclusione di non «italiani» come Ruzante, Porta, Belli, il Goldoni veneziano e francese ecc.). Il fascismo, per altre ragioni, ha bisogno di raccogliere tutti gli italiani sotto un'egida di classicità e di unitarietà e, ancora una volta, la storia della letteratura assume un ruolo strumentale che conserverà a lungo.

Is Literary History Possible? Questa domanda è il titolo di una fortunata opera di Perkins ripresa nel saggio di Caon in questo volume. 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: mentre Warren e Wellek, Barthes e Genette in realtà non negano la possibilità di fare storia della letteratura, ma accusano gli storici di averla fatta male, con logiche extra-letterarie, Sanguineti la definisce un «fantasma intellettuale», Segre ne denuncia l'«impossibilità costituzionale», Mengaldo l'accusa di avere «difetti costituzionali a mio avviso tutti mortali» (per un approfondimento in prospettiva glottodidattica cfr. Caon, 2003).

Che storia della letteratura ha proposto – e continua spesso a proporre nei corsi e 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 leggono a scuola ma anche fuori, durante l'adolescenza ma anche dopo, *non scholae sed vitae*, come abbiamo titolato questo saggio introduttivo;
- 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 ad un bisogno essenziale del *homo litteratus*, come abbiamo suggerito in 1.3.1.

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», ap-

punto 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 XXI 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... (Si veda il saggio di Celentin e Cognigni in questo volume).

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 citati in 3.1 discutendo della motivazione allo studio della letteratura).

1.4 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 primo 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.

1.5 Le caratteristiche del testo letterario

In questo paragrafo intendiamo definire l'oggetto dell'educazione e della didattica letteraria. Non cercheremo di definire la letteratura, sia perché non è nostro compito, sia perché probabilmente ha ragione Johnson (in Brumfit e Carter 1986, p. 7) quando afferma che il voler

definire la poesia finisce per mostrare solamente i limiti del definitore; ci limiteremo a indicare 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.

1.5.1 *Evento e testo nei modelli della comunicazione: implicazioni per la letteratura*

Il testo è lo strumento concreto in cui si sostanzia la comunicazione.

La comunicazione letteraria, come qualsiasi altra forma di comunicazione, avviene all'interno di un «evento comunicativo» che, per riprendere la classica analisi di Hymes, si qualifica per nove variabili raccolte intorno all'acronimo SSPEAKING:

- S** come *scena culturale*. Per comprendere un testo e valutarne la letterarietà è necessario calarlo nella sua cultura: un *haiku* è impossibile da apprezzare per europei non formati alla cultura giapponese, così come un aforisma di Wilde è inconcepibile per un arabo o *Guerra e Pace* è illeggibile per un americano cresciuto a serial e fumetti. Apprezzare un evento letterario significa anzitutto saperlo calare nel suo contesto originale, oltre che in quello in cui avviene la lettura;
- S** come *spazio fisico, setting*. Leggere un testo sullo schermo di un computer oppure sulla pagina di un libro realizza due eventi diversi, come sono diversi la lettura del vangelo in un foglietto parrocchiale o in un rotolo di papiro originale del primo secolo; la lettura nella propria camera oppure in treno; l'esperienza di *To be or not to be* sulla pagina, in un teatro ipermoderno, al Globe Theatre, al cinema. O in un'aula scolastica: la letteratura viene presentata agli studenti in aula e parte del lavoro viene poi svolto da ciascuno nella propria stanza: l'evento letterario cui lo studente è chiamato a partecipare rischia di

scindersi in due se non si tiene conto di questi due *setting*, se non si definisce che cosa si può proficuamente fare a scuola e che cosa far svolgere a casa;

P come *partecipanti*, cioè autore e lettore. La critica del secondo Novecento, soprattutto quella di carattere semiotico, ha lungamente riflettuto sulla natura dell'autore e soprattutto del lettore; non approfondiremo qui la riflessione sull'autore (la narratologia ci ha ampiamente istruito sulle sue varianti), né quella sul lettore come co-autore di un'opera «aperta», che trova il suo significato nel momento in cui viene letta, ci concentreremo sulla natura dello studente/lettore e su un terzo partecipante, l'insegnante, che funge da mediatore tra autore e lettore/studente: su questi aspetti rifletteremo in seguito;

E come *ends*, *esiti attesi* dall'autore (indurre pensieri sublimi o essere *utile et dulce* o aprire la strada alla rivoluzione proletaria o suscitare *maraviglia* o...) e dal lettore (evasione dopo una giornata faticosa o riflessione sul senso della vita o ricerca di piacere estetico o...). L'evento letterario si realizza solo quando gli esiti voluti dall'autore e quelli previsti dal lettore coincidono almeno in buona parte: chi vuole rasserenarsi con un romanzo giallo in cui il cattivo delinquente viene catturato e punito e sceglie, visto il titolo, *Delitto e castigo* è destinato ad abbandonare la lettura dopo dieci pagine, quindi l'evento letterario non si realizza. Quali *ends* ha uno studente/lettore? Quali *ends* possiamo suggerirgli per accostarlo e «incatenarlo» a un testo, al di là del prendere una sufficienza nell'interrogazione? Quanto agli *ends* dell'insegnante, questo particolare partecipante intruso nell'evento letterario che si realizza a scuola, i suoi fini sono quelli indicati nel primo paragrafo;

A come *atti comunicativi*, che in questo caso potremmo ri-nominare *atti letterari*. Si tratta di un fattore fondamentale sia di un'analisi letteraria sia del piacere del testo: il lettore esperto gode infatti nello scoprire i «trucchi del mestiere» di scrittore, nel capire perché a una scena lenta se ne accosta una rapida, perché si sceglie una localizzazione anziché un'altra, perché si fa morire un personaggio in un dato modo, come si crea suspense o si inventa una metafora e così via, gli «atti» propri della produzione letteraria; un lettore esperto si differenzia

da uno immaturo proprio perché diventa complice degli «atti» che vengono compiuti dall'autore;

K come *key*, *chiave psicologica* dei due partecipanti. Molto si è discusso del coinvolgimento o dell'estraniamento dell'autore e del lettore (o spettatore), ma in prospettiva didattica ci interessano piuttosto la chiave psicologica dell'insegnante, che partecipa da mediatore all'evento, e soprattutto quello dello studente/lettore, che può accostarsi all'ora di letteratura italiana o latina o straniera dicendo «che bello!» oppure «che palle!». L'esito dell'evento è fortemente indirizzato da questa «K», spesso trascurata dagli insegnanti sulla base del principio che la letteratura è bella in sé, quindi non può non creare un atteggiamento psicologico disponibile ed aperto;

I come *instruments*, strumenti a disposizione dei partecipanti per raggiungere gli esiti attesi dall'evento. Lo strumento della tradizione è l'antologia, cui talvolta si affianca l'opera completa di un autore; questo volume vuole dimostrare che gli strumenti a disposizione per mettere proficuamente e profondamente in contatto autore e studente/lettore sono molti di più e che il loro uso consente di raggiungere meglio gli scopi dell'educazione letteraria;

N come *norme* comunicative proprie della letteratura: si tratta della stilistica, che costituisce una «grammatica» da far scoprire agli studenti;

G come *genere* inteso non in termini letterari (poesia, prosa, dramma; oppure: sonetto, poema, canzone, idillio ecc.) ma in termini comunicativi: la descrizione di un luogo, la caratterizzazione di un personaggio, il dialogo, il monologo ecc., sono generi con regole costitutive proprie, che presuppongono scelte ben precise sul piano comunicativo; ad esempio, descrivendo un luogo si può avere un'unica percezione (un narratore che descrive ciò che vede) o vari percettori; il percettore può essere esterno alla scena o al suo interno, con una visione ampia e simultanea oppure una visione che si schiude mano a mano che penetra nella scena e così via; la percezione può essere visiva o coinvolgere anche altri sensi.

Abbiamo scelto di dilungarci sul modello di Hymes perché esso offre

una miriade di spunti sia relazionali, relativi al ruolo di docente e discente, sia didattici che saranno utili parlando di tecnologie nella didattica della letteratura. (Per un approfondimento del concetto di letteratura come comunicazione si vedano, a rappresentare le diverse prospettive che si sono affrontate soprattutto negli anni Settanta-Ottanta: Iser, 1974; Corti, 1976; Cortelazzo, Paccagnella, 1978; Schmidt, 1979; Fowler, 1981; Heidt, 1985; Jakobson, 1987; riflessioni su questo tema sono presenti *passim* nelle opere citate in 1.2.3).

È necessario riprendere, per un approfondimento, la riflessione sul ruolo del lettore, in particolar modo quando questo è uno studente che non ha scelto di essere lettore di quel dato testo in quel giorno in quel momento in quell'aula – anche perché *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* («ogni cosa è ricevuta secondo il modo di ricevere del ricevente»), secondo le parole di San Tommaso (citato e commentato in Cadioli, 1998, p. 7).

Da Sartre a Barthes, da Iser a Enzensberger ed Eco, nel Novecento, l'idea di San Tommaso si è consolidata sia nella ricerca sia nella percezione degli appassionati di letteratura: il lettore collabora all'esistenza del testo, senza di lui non ci sarebbero *que des traces noires sur le papier*, come scrive Sartre. Ma da un lato abbiamo il «lettore implicito» ipotizzato da Iser (1974; cfr. anche il suo saggio in Suleiman-Grosman, 1980), che ha un suo ruolo ipotizzato e previsto dal testo, dall'altro c'è uno studente che è un lettore in formazione, ignaro del ruolo che il testo vuole affidargli per esistere pienamente. È ben vero che una grande opera letteraria è «universale» (secondo la tradizionale definizione) o *doubled coded* (secondo la definizione del postmodernismo ripresa in Eco, 2002, pp. 229 ss.), cioè si presta alla fruizione del lettore esperto come di quello ingenuo, dà piacere e risposte all'uno e all'altro – ma il problema dell'educazione letteraria è: «Come far evolvere uno studente lettore ingenuo in un lettore sempre più avveduto, in grado di continuare a maturare da solo alla fine del percorso scolastico?». E anche: «Come far maturare lo studente/critico, che sa valutare quanto legge (ascolta, vede) in relazione sia al contesto in cui è stato prodotto sia al contesto in cui lui, lo studente, richiama in vita quel testo con l'atto di lettura (di ascolto, di visione)?». Cercheremo di rispondere a questi interrogativi nei paragrafi che seguono.

1.5.2 *Natura del testo letterario*

Il «testo» è lo strumento che consente di realizzare l'«evento» che abbiamo descritto nel paragrafo precedente. 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 ad 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 (cfr. la A in 1.5.1), cioè di altre scelte (consapevoli come tutte le scelte) testuali, morfosintattiche, lessicali, fonologiche e grafemiche.

a. Scelte testuali

La prima scelta dell'autore (ma spesso anche del lettore quando entra in libreria) riguarda il *genere letterario*, sia a livello macro (poesia, prosa, dramma), sia all'interno di ciascuno di essi (un testo in prosa può essere un romanzo, una novella, una biografia, un aforisma ecc.).

Ogni genere ha una sua grammatica: in un romanzo poliziesco ci devono essere un criminale e chi gli dà la caccia e, alla fine, ci deve essere il trionfo della giustizia per cui il lettore adulto può dimenticarsi il mondo brutto e cattivo in cui ha speso la sua giornata, così come da bambino il lieto fine delle favole infantili lo rasserenava e lo predisponeva ad un sonno sereno; tuttavia, se ci sono il criminale e il poliziotto ma non c'è il lieto fine e manca lo scopo consolatorio e rasserenante, allora non siamo di fronte ad un giallo: è la differenza tra i gialli di *Maigret* e gli altri romanzi di Simenon, i cosiddetti *noire*. Far scoprire agli studenti la natura del genere, non come complesso di regole cogenti alla maniera aristotelica ma come «luogo dove un'opera entra in una complessa rete di relazioni con altre opere» (Corti, 1976, p. 151), ha una duplice valenza:

- offre allo studente che sta imparando a diventare lettore una chiave d'accesso al testo, in quanto sapere che si tratta di un racconto di fantascienza o d'amore o di horror permette l'attivazione delle diverse *expectancy grammar*, fondamentali per la comprensione;
- permette di valutare la scelta dell'autore tra l'obbedienza alle regole del genere o la loro frantumazione, integrazione, commistione con quelle di altri generi. Solo chi conosce le regole del romanzo epistolare alla Richardson, alla Laclos o alla Goethe può apprezzare l'operazione di Camilleri in *La concessione del telefono* o *La morte di Patò*, in cui il concetto di «lettera» viene ampliato a comprendere anche messaggi indiretti quali le scritte su un muro, l'inserzione sul giornale, e così via.

Ma a livello testuale ci sono anche scelte di altro tipo, dalla struttura narratologica (diverse modalità di relazione tra *fabula* e intreccio, diversi tipi di narratore, pluralità di possibili punti di vista ecc.) alla scelta tra l'uso esclusivo della lingua o la commistione tra lingua e altri linguaggi, tra un testo pensato per la carta o per il palcoscenico o per Internet; c'è la decisione di impostare un'opera chiusa e conclusa in sé oppure aperta all'interpretazione del lettore, di offrire al lettore più conclusioni possibili o addirittura si chiede ai lettori di proseguire, in Internet, la storia e così via.

b. Scelte relative al lessico e alle figure retoriche

Su questo livello ci sono scelte generali e scelte più specifiche.

Quelle generali riguardano l'aspetto sociolinguistico (Manzoni che lava i panni in Arno, Pasolini che opta per il dialetto delle borgate romane, Camilleri che inventa un italo-siculo letterario), ma anche il rapporto tra denotazione e connotazione (Hemingway, Carver, Simenon a un estremo, D'Annunzio, James, Proust all'altro), tra chiarezza e ambiguità o, riprendendo Calvino (1988, pp. 57-59), tra «esattezza» e «vaghezza»; c'è la scelta tra «raccontare» oppure «mostrare», giungendo come Dante nel XXXIII canto del *Paradiso* a far vedere l'invisibile anziché limitarsi a raccontarlo, a spiegarlo.

Ci sono, d'altra parte, anche delle scelte lessicali che riguardano sezioni specifiche del testo, non il testo nel suo complesso: dalla scelta del singolo aggettivo, di un verbo anziché di un altro, fino all'uso del patrimonio di figure retoriche definito in 25 secoli di tradizione – scelte che

possono letteralmente sconvolgere il significato originario delle parole o dei loro possibili accostamenti, «Vergine madre, figlia del tuo figlio» è l'apoteosi dell'ossimoro, la figura retorica che più evidentemente stravolge la logica semantica, ma anche la sinestesia e certe metonimie producono significato con combinazioni che nella lingua quotidiana, scientifica, giuridica ecc. non sarebbero accettabili.

Per diventare lettore avveduto, lo studente deve imparare da un lato a cogliere il richiamo alle figure retoriche della tradizione letteraria, dall'altro l'innovazione, l'invenzione di figure nuove: solo la riflessione sulle figure retoriche può far capire a un adolescente perché Vasco Rossi lo seduce quando dice «oggi voglio stare spento», il cantante che vive solo in quanto viene udito attraverso un lettore di CD acceso, esprime il suo desiderio di annullarsi, di non esistere, di essere lasciato in pace, facendosi spegnere... Siamo di fronte ad una metonimia-ipallage estremamente complessa, la cui potenza emerge solo da una riflessione tecnica stilistica.

c. Scelte morfosintattiche

Rispetto al testo quotidiano ci sono, in quello letterario, devianze, scarti che vanno dalla scelta paratattica estrema di scrittori come Steinbeck, che fondano la loro scrittura sulla coordinazione, alla scelta ipotattica basata sulla subordinazione, come in Manzoni o James, fino al superamento della morfosintassi dello scritto come in Tondelli o Brizzi; rientrano in questo ambito anche scelte di natura sociolinguistica, come il privilegio accordato alle varietà dell'italiano basate sul passato remoto o a quelle sul passato prossimo (scelta qualificante per un narratore!); oppure le scelte più o meno puristiche, quali l'uso del periodo ipotetico classico («se lo avessi saputo non sarei venuto») o di quello oggi più diffuso («se lo sapevo non venivo»), l'uso di sostantivi con funzioni verbali, di aggettivi con funzione avverbiale, e così via.

È da scelte di carattere morfosintattico che deriva anche il ritmo di un testo, il suo essere ampio come una descrizione di Tolstoj o un flusso di coscienza della Woolf, o rapido come almeno in un caso è riuscito ad essere Manzoni («la sventurata rispose») o come sapeva essere Cesare con il testo che Calvino considera il massimo del ritmo e della rapidità: *veni, vidi, vici* (Calvino, 1988, pp. 39-47).

La morfosintassi, l'intelaiatura della lingua, viene spesso trascurata nell'insegnamento della letteratura, perché è certo più difficile da osser-

vare di quanto non lo siano l'impianto globale del testo o l'effetto delle scelte lessicali, ma secondo noi si tratta di una dimensione cui prestare forte attenzione.

d. Scelte fonologiche e grafiche

Frequenti sono poi gli scarti fonologici, quali la rima, il ritmo, le allitterazioni — caratteristiche tipiche della poesia (parlata o cantata) ma non limitate ad essa, se si pensa che la cura fonologica è essenziale per i testi teatrali ed è presente anche in molta prosa.

Ci sono poi degli scarti di ordine grafico, propri dei testi scritti in versi (ma si pensi anche ai *calligrammes*, alla poesia visiva ecc.).

e. Scelte pragmatiche

Ci sono infine anche delle scelte relative alla fedeltà o alla devianza rispetto alla pragmatica quotidiana: un testo di Beckett o di Ionesco o di Pinter non rispetta certo le regole della pragmatica, che governa l'uso sociale della lingua, così come non le rispetta un monologo di Bergonzoni. Ma in questi casi la rottura è evidente; meno appariscente è invece l'astrattezza pragmatica di tanta letteratura «realistica», in cui l'apparente adesione dei dialoghi alle regole d'uso quotidiano è raggiunta attraverso meccanismi linguistici estremamente artefatti, che non hanno nulla a che vedere con i tratti tipici del parlato.

Insegnare «letteratura» significa insegnare a «leggere» queste deviazioni, che rendono «letterario» un testo — anche se il fatto che ci siano le caratteristiche formali non è sufficiente a fare un «buon» testo, che valga la pena di leggere. Il «valore» di un testo è dato anche dal suo tema, dal suo contenuto, dalle idee o dalle emozioni che veicola: Schopenhauer, Leopardi e uno scaricatore di porto deluso possono esprimere pensieri simili sulla vanità della speranza umana, ma solo *A Silvia* è un testo letterario, il cui tema non era mai stato *so well expresst*.

1.5.3 Il testo letterario scritto, orale, audiovisivo

Nel precedente paragrafo abbiamo descritto il testo letterario del mondo alfabetico: tra i settecenteschi Pope e Fielding e i novecenteschi Tomaševskij, Todorov, Eco e Derrida c'è comunque una conti-

nuità, 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.

Nel paragrafo 1.2.3 abbiamo notato che 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 videoclip, il film (spesso trasposizione di opere letterarie), la videoregistrazione di drammi e 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 ad ogni aedo di modificare, tagliare, aggiungere. Ci sono centinaia di siti Internet dedicati alla poesia in rete, su cui ogni lettore può intervenire e 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. *Il mondo dei ladri*, romanzo cartaceo di Aldiss, si conclude con un invito dell'autore ai lettori affinché aggiungano capitoli alla saga, senza contraddire la trama del libro e la natura psicologica e sociale dei personaggi: dagli anni Ottanta ad oggi il libro conta centinaia di capitoli aggiuntivi su carta e *online* – così come per altro anche i grandi cicli di *Dune* di Herbert e della *Galassia* di Asimov.

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 curriculum 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 *kithara* 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 delle collane specialistiche che tirano 300 copie ma quella incisa nei CD. Educazione letteraria, in questa prospettiva (e anticipando riflessioni che saranno approfondite nel paragrafo 3, specificamente dedicato alla didattica), 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 il 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 (cfr. il saggio di Triolo in questo volume); ma in termini glottodidattici il problema si pone: in presenza del *Gattopardo* in edizione Feltrinelli e dell'omonimo film di Visconti, da quale cominciare? Come confrontare le due letture?

1.6 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 verso 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 Jorge Amado) e il significato che può avere nel contesto di chi lo legge qui e oggi; leggere un testo letterario significa scoprire 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 (nel senso dato in 1.5.2) ci sarà anche una appropriazione del testo che entra a far parte del bagaglio umano del lettore. Cer-

chiamo di vedere come creare le condizioni perché la lettura avvenga e permetta al testo di entrare nella vita dello studente/lettore.

1.6.1 *L'insegnamento della letteratura come «evento didattico»*

Abbiamo visto in 1.5 come il modello di evento comunicativo descritto da Hymes si potesse applicare all'evento letterario; allo stesso modo, esso può essere utilizzato per analizzare l'evento didattico; abbiamo condotto questa operazione in maniera approfondita nel nostro volume del 2002 (cap. 5), per cui qui ci limiteremo ad approfondire il ruolo dei «partecipanti» (cfr. 1.6.2 e 1.6.3), ricordando come, tuttavia, aspetti quali la disposizione della classe (il «*setting*»), il tipo di «strumenti» (libri belli o sciatti; tecnologie didattiche disponibili ecc.), la scelta degli «atti» (cioè delle tecniche e delle attività – cfr. paragrafo 1.8) e i «generi comunicativi» messi in atto (interrogazioni, *roleplay*, temi, questionari ecc.) non siano neutri rispetto al raggiungimento degli *ends*, della finalità educativa per cui si compie l'evento didattico.

Vediamo quindi più da vicino i due «partecipanti» viventi, in presenza, all'evento didattico: lo studente e l'insegnante.

1.6.2 *Lo studente*

Gli studenti possono essere analizzati in base all'età.

a. Studenti di scuola di base: scoprire l'esistenza dei testi letterari

In questo segmento scolastico si impara che «esistono» dei testi letterari, che qui sono costituiti da filastrocche, fiabe, poesie.

Introdurre il testo letterario a bambini significa presentare testi fortemente caratterizzati sul piano della struttura (ad esempio, testi articolati secondo lo schema della morfologia della fiaba di Propp) o su quello fonologico (filastrocche, conte ecc.).

In sintesi, quindi, in questa fascia d'età si attua un semplice «accostamento» al testo letterario più che un vero insegnamento delle sue caratteristiche. Particolare tuttavia è una prassi diffusa solo a questo livello scolastico: i bambini non solo ricevono testi, ma sono chiamati a produrne: creano sequele di metafore, filastrocche, favole ecc.

Il lavoro può essere condotto insieme dai docenti di italiano e di lin-

gua straniera, il contributo di quest'ultima consiste nell'ampliamento dell'orizzonte: i testi in inglese, lingua straniera, servono a far notare come il testo letterario si discosti da quello di uso quotidiano non solo in italiano, per cui il concetto di «letterarietà» è un universale.

b. Studenti di scuola superiore: imparare a leggere testi letterari

Tutti gli studenti di questo segmento scolastico dovrebbero apprendere a leggere testi letterari; in realtà l'insegnamento della letteratura italiana e classica si traduce spesso in storia letteraria, mentre quella in lingua straniera è assente negli indirizzi tecnici e professionali, ed è totalizzante (talvolta a scapito della lingua) negli indirizzi di area liceale. Per cui solo alcuni studenti nelle scuole superiori imparano davvero a leggere testi letterari.

Giovanni Freddi (2003, pp. 58 ss.) descrive le caratteristiche del giovane del terzo millennio che viene in contatto con la letteratura e conclude 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».

Tutta la pedagogia contemporanea è legata al motto *focus on the learner*: ma cosa significa questa frase in relazione all'insegnamento della letteratura a pre-adolescenti? Significa non sprecare il patrimonio di motivazione cui allude Freddi e che abbiamo più ampiamente presentato in 1.3; significa:

- presentare testi che non respingano a prima vista, quindi *brevi*. L'obiezione è nota: ciò significa mutilare i testi; la nostra risposta è altrettanto breve: siamo al servizio dei testi o degli esseri umani? Per i testi completi ci sarà tempo, essi verranno alla conclusione di un lungo percorso. (Il dibattito su questo tema è forte; per un approfondimento, si vedano Ossola, 1978 e Naturel, 1995, nonché *passim* i vari volumi citati in 1.2.3);
- aiutare lo studente attraverso il *paratesto*. I manuali dovrebbero avere illustrazioni che permettano osservazioni di carattere culturale; riquadri con trame e altre notizie che permettano di prevedere che cosa può succedere in quel testo; note che facilitino il primo accesso al testo in italiano antico o in latino, greco, lingua straniera: lo scopo è avvicinare lo studente al testo letterario, non fare esercizi di lingua attraverso il testo;

- scegliere testi *belli*, psicologicamente rilevanti per un adolescente. Non importa se così si trascurano testi importanti nel canone della letteratura: se proseguiranno nelle facoltà di Lettere o di Lingue avranno modo di colmare la lacuna, se no avranno almeno maturato l'interesse per la letteratura;
- articolare le attività secondo un percorso corretto neurolinguisticamente e psicolinguisticamente, come vedremo in 1.7.1;
- ricordare che lo studente non *deve* studiare letteratura, ma può *desiderarlo* se lo lasciamo crescere secondo i suoi ritmi, rispettando il suo tipo di intelligenza (nell'accezione di Gardner), le sue strategie d'apprendimento, la sua sensibilità. La letteratura è una cosa troppo importante per trasformarla in una mera «materia scolastica» che si deve studiare per il compito in classe.

c. Studenti universitari di facoltà umanistiche: specialisti nei testi letterari e nella loro storia

Nella scuola superiore questi studenti, quasi sempre di provenienza liceale, hanno già avuto un'esperienza positiva con i testi letterari e proprio a causa dell'interesse maturato per la cultura umanistica hanno scelto un corso di laurea umanistico.

Studenti di questo tipo vanno considerati professionisti della letteratura e quindi la loro formazione specialistica non deve tener conto solo delle motivazioni personali, come quando erano adolescenti, ma anche delle necessità di una formazione completa sul piano storico e critico. È a questo livello che anche la motivazione basata sul «dovere» può essere funzionale.

d. Adulti nei corsi di educazione permanente: la costruzione dell'ipertesto letterario

Questi studenti si trovano soprattutto in «università per la terza età», «università popolari» o in strutture simili. Si tratta di un pubblico in enorme espansione, caratterizzato da una scelta precisa: dopo una vita professionale spesso distante dal mondo letterario, queste persone tornano ad interessarsi a quella che fu una passione di gioventù o che ha rappresentato il bordone di anni di vita in ufficio, in fabbrica, in negozio – in una vita professionale che nulla aveva a che fare con la letteratura.

In questo caso non si deve insegnare ad «amare la letteratura», già

tanto amata da riportarli sui banchi di una scuola, quanto piuttosto dare coerenza e sistematicità alle esperienze di una vita di lettore, offrire l'ordito critico su cui tessere la trama delle proprie letture, dando strumenti di analisi ma soprattutto costruendo quell'ipertesto storico e culturale che spesso è mancato.

1.6.3 *L'insegnante*

Spesso l'insegnante di italiano, lingue classiche e lingue straniere si trasforma, quando viene l'ora di letteratura, in una figura oracolare, sacerdotale: è l'interprete unico e autorizzato di testi sacri, spesso difficilmente comprensibili senza il suo aiuto.

Ma i sacerdoti possono essere di più tipi: c'è il sacerdote islamico che, anche senza una formazione teologica, può essere riconosciuto come *mullah* da un gruppo e quindi essere autorizzato nell'esegesi coranica; c'è il sacerdote cattolico che sceglie un testo dalla Bibbia, lo enuclea, lo fa leggere ai fedeli e poi lo commenta e ne trae la morale: è detto «don», da *dominus*, padrone, e domina i suoi fedeli essendo l'unico autorizzato all'interpretazione del testo; c'è infine il sacerdote protestante, detto «pastore», che guida l'interpretazione, offrendo la sua come una delle tante interpretazioni possibili, non come la sola cattolicamente valida.

Nella nostra prassi didattica è forse necessaria una rivoluzione protestante, per giungere al ritratto dell'insegnante delineato da Freddi (2003, p. 61):

Non è il professore onnisciente ed eteronomo della tradizione che giunge in classe con il suo programma preconfezionato, strutturato, imm modificabile, centrato sul corpus letterario ereditato da una pigra tradizione. È al contrario un 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 e in quanto speciale codice semiotico-funzionale. Egli è insomma un animatore esperto, qualificato, sensibile e duttile che attiva negli studenti i meccanismi psicologici, culturali e operativi che permettono loro di conoscere e apprezzare le grandi voci della letteratura e [...] l'eredità che tali voci hanno accumulato per i posteri.

(Sul ruolo del docente di letteratura molto interessante è Luperini, 1998).

1.7 Moduli, percorsi e unità per l'accostamento alla letteratura

Dopo che sono stati individuati finalità e contenuti, l'insegnamento presuppone l'organizzazione del curriculum e la scelta dei modelli operativi.

Tradizionalmente l'articolazione in Italia era di tipo storico (Rinascimento, Barocco, Illuminismo, Romanticismo e così via), al suo interno suddivisa in monografie sui singoli autori. Nell'insegnamento delle lingue straniere, dove l'impatto della rivoluzione degli anni Ottanta-Novanta (cfr. 1.2.3) è stato generalizzato, al percorso cronologico si sono affiancate e spesso sostituite altre logiche organizzative, che in questi anni stanno riverberandosi anche nell'insegnamento della letteratura italiana e latina: si tratta di *moduli* articolati in una serie di *unità didattiche* che a loro volta possono articolarsi in una serie di *unità d'apprendimento*.

Definire un «modulo» nella formazione scientifico-professionale è facile, così come lo è nella formazione di tipo diacronico, quindi anche nella storia della letteratura. Più arduo è definire il modulo in nozioni complesse come «insegnare a leggere testi letterari», basata sulla progressione per cui nuovi elementi si accomodano accanto ai precedenti modificando continuamente la competenza, tornando più volte, a spirale, su quanto già acquisito, in un percorso di continuo approfondimento. Tecnicamente, un modulo può essere definito come una *sezione*, una *porzione*, un *sottoinsieme* del corpus di un curriculum; una sezione autosufficiente, conclusa in se stessa, in modo da poter essere accreditata nel *portfolio* dello studente; pur nella sua autonomia, un «modulo» deve essere raccordabile con altri moduli.

La tradizione ci ha tramandato due tipi di moduli (tali almeno *in nuce*):

- a. moduli basati su un *gruppo, movimento, periodo*: il Trecento, l'Umanesimo, il Rinascimento ecc.;
- b. moduli basati su un *autore* di grande spessore: Dante, Petrarca, Boccaccio ecc.; ma in questi ultimi vent'anni sia la prassi delle scuole sia i materiali didattici hanno diffuso almeno altri due tipi di moduli, che guadagnano via via il favore degli insegnanti e degli studenti;
- c. moduli basati su un *tema* psicologicamente rilevante per dei pre-adolescenti: l'amore, la morte, la guerra, la posizione della donna, la na-

tura ecc. Sono interessi già presenti nel gruppo-classe o che derivano da eventi o fenomeni di cui molto si parla: una discussione sulla droga può portare ad un lavoro che includa le visioni di Coleridge, il vino di Baudelaire, l'ultima sigaretta di Zeno, il cibo-droga di Trimalcione, le canzoni rock e raggae sul tema ecc. In tal caso, i testi possono essere affidati a diversi insegnanti e possono essere organizzati in ordine cronologico (di solito dai più moderni al recupero via via più profondo dello spessore diacronico: dalla donna-oggetto delle canzoni d'oggi, alla donna libera di Sibilla Aleramo, alla donna-vittima manzoniana, alla donna-demone di Ariosto, alla donna-angelo di Dante);

- d. moduli basati sui diversi *generi letterari*: questo tipo non è motivante a meno che non si prendano le mosse da tipi di testi cui gli allievi sono interessati, per esplorarne alcune regole costitutive e vedere come esse si applichino alle diverse varianti; in altre parole, se si vuole approfondire la natura del testo narrativo (ad esempio, le diverse persone narranti, la strutturazione lineare oppure con *flashback*, l'autore come fonte onnisciente o come semplice trascrittore di fatti ecc.) converrà prendere le mosse da film, fumetti e canzoni narrative (testi noti agli allievi) e da essi muovere a testi letterari quali la novella e il romanzo.

Il grande problema della strutturazione in moduli è lo *scaffolding*, l'intelaiatura, il quadro globale di riferimento, al quale i moduli si aggranciano come foglie ad un tronco; in alcuni casi l'intelaiatura può essere fornita dall'esterno, come ad esempio l'impianto cronologico dato dal docente di storia, su cui vanno ad innestarsi i moduli di storia letteraria, filosofica, artistica ecc., oppure quelli su Dante, Petrarca, Boccaccio e così via.

Ma nei percorsi tematici e in quelli centrati su un genere, non sono i moduli ad «appendersi» al tronco storico, ma sono i singoli testi che trattano quel dato tema o esemplificano quel dato genere: essi si legano da un lato all'intelaiatura storica, dall'altro a quella concettuale del modulo, in un gioco ipertestuale che, come vedremo in alcuni saggi di questo volume, stimola una profonda crescita cognitiva e che trova nella tecnologia ipertestuale un modo di concretizzarsi che lo studente può governare, modificare, integrare mano a mano che cresce come studente, come lettore, come persona, anche una volta lasciata la scuola.

Qualunque sia la natura del modulo, esso si articola in una serie di unità d'apprendimento. Gruppi di unità d'apprendimento possono coagularsi in unità didattiche, che a loro volta costituiscono un modulo. Cerchiamo di chiarire meglio questa architettura di programmazione didattica.

Un modulo sul Romanticismo italiano, tanto per fare un esempio, può essere impostato in due modi:

- a. articolandolo in 6 sezioni: 1. Foscolo, 2. Leopardi, 3. Manzoni, 4. i minori, 5. sintesi sui temi e le caratteristiche del Romanticismo, 6. raccordo ipertestuale a quanto è avvenuto prima e dopo il Romanticismo e a quello che avveniva nel resto d'Europa e nelle altre arti. In tal caso abbiamo quattro unità didattiche (1, 2, 3, 4) più una fase di sintesi e riflessione, una di link ipertestuali e infine una sintesi critica, biografica, estetica rispettivamente su Foscolo, Leopardi, Manzoni, i minori; ciascuna unità didattica è articolata al suo interno in una serie di testi (unità d'apprendimento, come vedremo); l'insegnante non può tralasciare una delle unità, anche se può ridimensionare quella dedicata ai minori; all'interno delle singole unità, l'insegnante può ignorare o sostituire qualche testo rispetto a quelli proposti dal manuale;
- b. articolandolo in una serie di, poniamo, 15 testi (unità d'apprendimento, come vedremo) di Foscolo, Leopardi, Manzoni e di qualche minore, scelti in quanto illustrano temi forti del Romanticismo (il senso della natura, il titanismo, il senso di «nazione italiana», l'uso della lingua ecc.); alla fine, troviamo una fase di sintesi e riflessione in cui si traggono le conclusioni sui vari aspetti del Romanticismo e una in cui si recuperano informazioni biografiche e critiche su Foscolo, Leopardi, Manzoni; conclude una fase di link ipertestuali come nel primo caso. L'insegnante può modificare la successione dei testi rispetto alla proposta del manuale, può integrarla con altri testi, può tagliarne alcuni. Rispetto alla variante a, questa proposta è molto più snella e flessibile, ma richiede un buon lavoro di *scaffolding* perché gli studenti navighino nell'ipertesto senza naufragare.

Il percorso, che siano unità didattiche complesse o unità d'apprendimento limitate a un testo, è sempre quello «naturale», quello cioè che si realizza nella vita quotidiana. Ciascuno di noi – docenti, studenti, stu-

diosi, semplici appassionati di letteratura o di musica, cinema ecc. – prende le mosse dal contatto con un testo (un libro, un disco, un film, un racconto su una rivista); se il testo è buono nasce un interesse per l'autore, quanto meno per potersi procurare altri libri; se l'autore ci cattura, se ne osserva l'evoluzione: «I primi libri (dischi, film...) erano splendidi; poi è divenuto ripetitivo, commerciale; ma ha avuto, in questi ultimi anni, un sussulto di orgoglio, ha ricominciato a lavorare bene...». Fin qui il lettore (ascoltatore, spettatore) comune; per il lettore avvertito, criticamente maturo, la vicenda artistica e biografica di un autore (o cantante, regista, pittore, musicista, architetto ecc.) viene collocata nel contesto («È uno dei minimalisti americani degli anni Ottanta che amo tanto. Cercherò qualche libro di altri minimalisti») e poi nella storia culturale di un popolo.

In altre parole, il percorso naturale della nostra vita quotidiana si attua secondo la sequenza testo/testi autore contesto (ipertesto) e non su quello movimento autore (vita, pensiero, opere, fortuna critica) testi che caratterizza la nostra tradizione didattica.

Nel paragrafo che segue vedremo come è strutturata l'unità di apprendimento che costituisce il mattone di base delle eventuali unità didattiche e dei moduli.

(Per approfondimento sul concetto di modulo e di unità cfr. Balboni, 2002, cap.5; sulla pluralità dei percorsi, cfr. Mariani, 1983; Colombo, 1990; 1996; un'esemplificazione dei moduli che abbiamo visto sopra è in Balboni et alii, 2003; tutti i testi indicati in 1.2.3 contengono sezioni dedicate all'organizzazione curricolare nell'educazione letteraria).

1.7.1 *La lettura, l'ascolto, la visione di testi letterari*

Anni di riflessione ermeneutica hanno portato la didattica tedesca ad interrogarsi in profondità sul ruolo del lettore/interprete nell'educazione letteraria (Heidt, 1985, particolarmente il saggio di Kast; Bredella, 1989; Hunfeld, 1990), ma anche in Italia non è mancata l'attenzione a questa particolare angolatura per la didattica della letteratura (oltre ai volumi richiamati per la «rivoluzione» degli anni Ottanta in 1.2.3, cfr. anche De Mauro et al., 1988, Raimondi, 1990 e Cadioli 1998b). Il *leit motiv* è: se è vero che la comprensione è sempre «attiva», quella del testo letterario lo è al massimo grado – ma la comprensione dello

studente che sta imparando a leggere un testo letterario è anarchica, disordinata, non può essere programmata strettamente da un insegnante/mentore irrimediabilmente più vecchio di lui, fatalmente escluso dai suoi interessi e dai suoi parametri esistenziali ed estetici.

Di fronte a queste osservazioni si possono seguire due percorsi:

- rinunciare a «insegnare» limitandosi ad accostare gli studenti ai testi nella speranza che in qualche modo, autonomamente, la loro forza, l'immensità dei loro autori, la disponibilità psicologica degli studenti compiano il miracolo, aprano le menti, facciano innamorare della letteratura per la vita;
- tentare, con gli abbondanti strumenti glottodidattici a disposizione, di «organizzare» il percorso di lettura; di «stimolare» l'interesse scegliendo testi adatti; di «sostenere» la motivazione con testi adeguati al livello degli studenti ma in cui sia possibile far intuire il *double coding*, la possibilità di letture sempre più approfondite; di «indurre l'apprezzamento» critico insieme a quello emotivo; di spingere alla «costruzione di un ipertesto» che incastoni quel dato testo nella produzione dell'autore, nel suo periodo, nel suo genere ecc.

Questo saggio e questo volume non sono pensati per gli insegnanti di tipo «a»: sono i primi a dire che il matrimonio tra letteratura e tecnologia «non s'ha da fare né domani né mai»; in questo volume cerchiamo di ragionare con l'insegnante b, il quale crede che rispettando i percorsi dello studente e guidandolo con accortezza si possa iniziarlo alla lettura di testi letterari.

Non approfondiamo qui il concetto di «lettura» (per il quale rimandiamo, oltre ai testi citati sopra, a De Beni, Pazzaglia, 1992; Ferreri, 2002; Colombo, 2002), ci limitiamo ad osservare che il percorso per organizzare la lettura di un testo letterario è lo stesso di qualsiasi altro percorso di comprensione nell'ambito di un'unità di apprendimento. Alla base c'è la psicologia della Gestalt che descrive la percezione secondo la sequenza globalità → analisi → sintesi.

a. La percezione globale

La percezione globale del testo coinvolge principalmente l'emisfero destro del cervello e si basa su strategie quali:

- lo *sfruttamento massimo della ridondanza*, del supplemento di informazioni offerto dal contesto e dal cotesto;
- la *formazione di ipotesi socio-pragmatiche* su quanto potrà avvenire in quel contesto, sulla base delle proprie conoscenze del mondo, di quello che si sa dell'intreccio del romanzo da cui è estratto il brano che si sta leggendo, di analogie con eventi noti;
- la *formazione di ipotesi linguistiche* sulla base delle conoscenze grammaticali; questo vale non solo per la lettura in lingue straniere o classiche, ma anche per la letteratura italiana antica;
- l'*elaborazione delle metafore e delle altre figure retoriche*, di cui si occupa l'emisfero destro del cervello, quello preposto alla comprensione globale;
- la *verifica globale e approssimativa delle ipotesi (skimming)* oppure la *verifica di singoli elementi (scanning)*.

Questa prima fase di un'unità d'apprendimento è quindi dedicata all'approccio globale al testo, guidata da specifiche attività da compiere prima, durante e dopo l'ascolto o la lettura o la visione, in modo che l'allievo penetri il testo in un percorso di comprensione via via più dettagliata. Lo studente può lavorare da solo, a casa, secondo i suoi ritmi e le sue strategie; in una prospettiva di *cooperative learning* può essere più stimolante avere due o tre studenti che insieme cercano di cogliere il senso del testo; l'importante è che in questa fase non si crei disistima nelle proprie capacità linguistiche o ermeneutiche: da qui l'importanza delle note, delle illustrazioni, del paratesto che abbiamo richiamato in 1.6.2, da qui il contributo di molte tecnologie come prodromo o come supporto alla comprensione, come si vedrà nei vari saggi del volume.

b. La percezione analitica

Il passaggio dalla percezione globale alla percezione analitica, dalla comprensione superficiale a quella profonda, va invece compiuta sotto la guida dell'insegnante, almeno nella fase di impostazione. Tuttavia l'analisi, a differenza di quanto avveniva nell'insegnamento tradizionale, non è «compiuta» dall'insegnante-sacerdote-cattolico ma è «guidata» dall'insegnante-pastore-protestante in maniera dialogica; si pongono domande non per verificare la comprensione ma per stimolare la riflessione e le risposte vanno discusse con la classe per fare emergere le di-

verse interpretazioni, confrontarle, discuterle, integrarle. Anche per far emergere gli errori, se ci sono.

Abbiamo visto (in 1.5.2) che le caratteristiche formali di un testo letterario sono distribuite sui vari assi di strutturazione della lingua, dalla testualità alla morfosintassi, dalla fonologia al lessico: certo, la lettura piena di un testo dovrebbe evidenziare tutti questi aspetti; ma la lettura pedagogica, pensata per studenti che «stanno apprendendo» a diventare lettori, deve essere graduale, enucleare volta per volta un elemento (anzi: scegliere il testo proprio perché quel dato elemento è assolutamente evidente) da richiamare all'attenzione degli studenti; poi, procedendo a spirale in altri testi, si ritornerà su quelle caratteristiche richiamandole alla memoria finché l'osservarle divenga una *forma mentis*.

c. Sintesi critica

In che modo il testo che si è letto contribuisce al tema del modulo su cui si sta lavorando?

Come può essere classificato il testo, all'interno di un'eventuale gamma di categorie che si sono decise all'inizio dell'anno scolastico?

In che modo quel testo si lega ad altri testi dello stesso genere, o tema, o autore, o periodo ecc. che si sono già letti?

Si tratta di alcune delle tante linee-stimolo che l'insegnante può seguire per suscitare un apprezzamento critico e per collocare il testo nel suo contesto storico. È qui che lentamente si «appendono» i testi al tronco della storia della letteratura, la cui incastellatura può essere data solo dal docente, la cui forma può anche essere un ipertesto collettivo, una raccolta di testi biografici e critici e storici raccolti in biblioteca o in Internet, che integrano e personalizzano il quadro offerto dal manuale, come illustrato in molti saggi della seconda parte di questo volume.

Questa fase di sintesi può proficuamente tradursi in qualcosa di concreto, che lascia una traccia (e un materiale su cui tornare), quale una scheda di lettura, in cui rifluiscono sia alcuni elementi emersi durante l'analisi (genere, tratti fonologici o lessicali ecc.), sia la valutazione critica conclusiva.

d. Sintesi, emotiva ed esistenziale

Questo testo, al di là del suo valore critico, ti è piaciuto? Perché?

Studiarlo è stato tempo perso o ha modificato il tuo modo di pensare o di sentire? Perché?

Se trovassi il romanzo completo da cui è tratto il brano, o se trovassi il DVD con la sua trasposizione cinematografica, avresti voglia di leggerlo/vederlo?

Ti è venuta voglia di leggere altre pagine dello stesso autore (o tema, genere, movimento, stile ecc.)?

In altre parole: il testo su cui si è lavorato per un paio d'ore ha innescato un processo che, per quanto flebile, cambia la vita dello studente/persona, oppure è restato muto? Se è muto, ciò è dovuto alla poca forza del testo o alla scarsa capacità di ascolto dello studente/lettore?

Una delle tecniche didattiche migliori per innescare una discussione a catena (secondo Bredella, in Heidt, 1985) consiste nel far immaginare quale conclusione avrà l'intreccio, nel caso in cui si sia letto solo un brano, oppure nel far proporre una conclusione alternativa laddove il testo sia concluso in sé (anche se Eco, 2002 p. 22 afferma che la letteratura ci deve educare all'immutabilità del destino: per quanto possiamo desiderarlo, Ettore non può vincere e Violetta non può guarire): emerge la percezione profonda del singolo studente, il suo rapporto con quei personaggi, con quegli eventi, con il mondo.

Le due fasi di sintesi, quella cognitiva e quella emotiva, sono state qui scisse per focalizzare le differenze, ma in realtà esse procedono spesso intrecciate, proprio perché nella sintesi si intrecciano i pensieri dell'emisfero sinistro del cervello con le emozioni di quello destro: in questo modo la personalità cambia, ciò che non si sapeva prima (in termini di riflessioni sulla vita e di tecniche narrative, di analisi dei diversi modi di amare e delle diverse scelte lessicali – di contenuto e di forma letteraria) ora entra a far parte della mente dello studente che cresce insieme come persona e come lettore.

1.7.2 *Tecniche didattiche*

Le tecniche specifiche per la *lettura globale* del testo letterario non si differenziano da quelle relative agli altri testi scritti e audiovisivi – scelte multiple, griglie, domande chiuse, pre-visione senza audio ecc.; sono ben note agli studiosi e ai docenti, per cui non le trattiamo in questo saggio (per approfondimenti, cfr. Balboni, 2002, appendice B).

Le tecniche per l'*analisi* di testi letterari si raccolgono in due grandi

famiglie: tecniche che operano *sul* testo e che richiedono di solito di lavorare sul testo con penna ed evidenziatori, cerchiando alcune parole, sottolineando righe, e tecniche che si collocano *oltre* il testo e che prevedono spostamenti di banchi, ricerche in rete, messe in scena ecc.

a. Tecniche di analisi del testo

Ci riferiamo alle tecniche di analisi «discreta», in cui cioè si chiede di discernere una caratteristica ben precisa (fonologica, lessicale ecc.) evidenziandola nel testo oppure completando griglie d'analisi. Tipici esempi di queste tecniche sono le tabelle in cui si catalogano gli aggettivi o i sostantivi di un testo in base ai cinque sensi; oppure le griglie in cui si contrappongono parole del testo relative alla luce ad altre relative all'oscurità, verbi d'azione a verbi di stato, le caratteristiche di un personaggio a quelle di un altro e così via.

A questa categoria rimandano anche le tecniche che permettono di scindere un testo nelle sue varie parti, nelle sue sequenze, nelle diverse sezioni per poi procedere ad ulteriori raccordi o confronti, oppure per giungere alla scoperta delle regole costitutive di un genere testuale: ad esempio, per far cogliere la struttura di un sonetto, lo si può presentare agli studenti con i versi collocati in ordine casuale: per ritrovare la versione corretta, lo studente deve operare sia sul piano semantico sia sul gioco delle rime.

Anche per quanto riguarda le tecniche di analisi del testo non rimane che rimandare al grande patrimonio di tecniche di sviluppo della competenza testuale disponibile in tutti i manuali, dai più tradizionali ai più innovativi, dalle elementari alle superiori.

b. Tecniche di analisi oltre il testo

Si tratta di tecniche assai meno utilizzate, soprattutto perché introducono nella vita della classe una «confusione» che spesso non è gradita agli insegnanti. Ci riferiamo, ad esempio, al far lavorare la classe divisa in gruppetti, allo stimolare dibattiti, al fomentare «scontri» tra fazioni (ad esempio chi ritiene che Gertrude sia una vittima scusabile; originariamente una vittima, ma ormai corrotta; una perfida femmina e basta) per approdare ad una litigata che coinvolge l'emozione oltre che la cognizione – e che si blocca solo quando l'insegnante costringere tornare al testo per sostenere le proprie tesi.

Facciamo un esempio di attività «oltre» il testo: predisporre, lavoran-

do in piccoli gruppi, le indicazioni di regia di *To be or not to be*. Va recitato ad alta voce o sottotono? E quali versi si dovrebbero accentuare? Guardando gli spettatori direttamente o rivolgendosi ad un punto neutro? C'è musica di sottofondo? Se sì, di che tipo? Gestualità: nulla, limitata, marcata? Si cammina a grandi passi o si resta immobili? Illuminazione: radente, soffusa, parca, violenta? E in tutti i casi: perché?

Se è vero che si vogliono far crescere criticamente gli allievi, costringerli a divenire registi (e attori: ogni gruppo può anche recitare poi la sua versione del soliloquio shakespeariano) è l'unico modo per portarli «fino in fondo» nel processo di riflessione critica su un testo, visto che ogni scelta è un'interpretazione, frutto di un'analisi.

Ciò richiede tempo, crea confusione, fa spostare i banchi. Ma non è tempo perso: è tempo investito, perché, se ogni volta che si legge un testo teatrale si producono le indicazioni di regia, questa operazione diviene una *forma mentis*, un procedimento consueto, che verrà applicato ad ogni copione letto, ad ogni film visto, ad ogni messinscena cui si assisterà, per tutta la vita. *Non scholae, sed vitae*.

L'esempio relativo al testo teatrale è «ovvio»: il teatro è fatto per essere recitato, e quindi lo si può far recitare. Con la narrativa la situazione è più complessa. Si tratta di giungere ad una transcodificazione che, meno ovvia all'apparenza, rientra comunque nell'esperienza quotidiana di ascoltatori di canzoni, di spettatori di film. Ci riferiamo alla transcodificazione del testo narrativo in un testo cinematografico.

Il cinema è la forma di narrazione con la quale gli allievi hanno maggiore consuetudine. Chiedere di spezzare un testo in varie «sezioni» è una noiosa attività scolastica, chiedere di spezzarlo in «sequenze» e in «inquadrature» è una piacevole sfida per studenti cresciuti davanti allo schermo. Se poi per ogni inquadratura chiediamo, stando alle caratteristiche principali del linguaggio cinematografico:

- tipo di inquadratura: primissimo piano degli occhi? Solo il viso? Il busto? Piano americano? Piano sequenza con la camera mobile ecc.?
- tipo di luce: Dura o *soft*? Diretta e frontale, oppure laterale per esaltare i contrasti, oppure controluce?
- c'è una colonna sonora? Con musica o altri suoni? Di che tipo? Con funzione di sottolineatura oppure di contrasto con le parole e l'azione?
- e il colore? Forte e acceso oppure tenue e delicato? Realistico oppure «virato» fino a distorcere le normali gamme cromatiche?

Si noti: non è necessario procedere alla registrazione video, stiamo solo facendo un'operazione virtuale. Ma motivante. E in cui ciascuna scelta rivela un tipo di analisi e va discussa con la classe, sperando che ci siano posizioni diverse.

La transcodificazione dal testo verbale a quello musicale si basa sullo stesso principio: si assegna come compito quello di individuare una «colonna sonora», cioè un frammento musicale anche di poche decine di secondi, che esprima le stesse sensazioni prodotte dal testo di partenza.

In tutti questi esempi lo scopo è lo stesso:

- costringere ad analizzare il testo «dall'esterno», non restando dentro il testo;
- farne tradurre i risultati non in parole ma scelte di luci e musiche, in inquadrature, in indicazioni di regia;
- far nascere il confronto tra le differenti interpretazioni di diversi gruppi o allievi, in modo da generare dibattito, discussione, se possibile anche scontro di interpretazioni.

È possibile che di fronte alla difesa della propria scelta di una colonna sonora due studenti discutano sull'interpretazione di un testo leopardiano, mentre è molto improbabile che la stessa discussione nasca di fronte alle discordi interpretazioni di Sapegno e Barilli.

c. Tecniche per introdurre alla storia letteraria

Anche la costruzione della storia letteraria (o dell'ipertesto culturale, in una prospettiva più vasta) richiede tecniche didattiche *ad hoc*, che vanno al di là della tradizionale spiegazione del docente cui segue un'interrogazione orale o un tema scritto dello studente.

Da un lato si può fare un lavoro sui testi, ad esempio proponendo un sonetto di Dante e uno di Petrarca oppure un'ottava di Ariosto e una di Tasso e chiedere di attribuirlo e di spiegare l'attribuzione su basi testuali e culturali.

Dall'altro si può lavorare direttamente sugli autori: ad esempio, organizzando *roleplay letterari* (Gerber, 1990) in cui Foscolo, Leopardi e Manzoni discutono sul ruolo della letteratura nella creazione di uno stato unitario; oppure facendo creare *interviste impossibili*, ad esempio chiedendo a Dante una sua valutazione sull'Italia unita, sull'Europa che si unisce, sulle radici cristiane da mettere o tralasciare dalla Costi-

tuzione europea ecc.; oppure ancora facendo un *ranking*, una sorta di graduatoria dei vari scrittori rispetto ad alcune variabili (piacevolezza di scrittura, capacità di creare suspense, vivezza nella caratterizzazione, attualità ecc.): lo scopo, certamente, non è quello di creare delle classifiche, ma quello di stimolare la discussione, mettendo a confronto le diverse valutazioni e soprattutto contrapponendo posizioni diverse.

Vogliamo concludere questo paragrafo notando esplicitamente che in nessun caso abbiamo voluto proporre tecniche che «indorino la pillola» dell'analisi testuale. Quelli che abbiamo proposto non sono giochi, sono traduzioni da un codice verbale inconsueto per gli alunni (quello letterario) a codici multimediali che sono a loro più noti per la frequenza con cui li utilizzano. Tuttavia, tale uso è di solito solo ricettivo, mentre nelle proposte che abbiamo avanzato gli allievi vengono trasformati in autori di proposte, in operatori di scelte.

In tal modo, lavorando su una poesia o una pagina di un romanzo gli allievi apprendono anche a valutare film e canzoni, cioè la «letteratura» cui sono abituati e che non rientra nei programmi scolastici data viscosità del nostro sistema a prendere atto che la realtà esiste anche al di fuori della scuola.

1.7.3 *Il problema della valutazione e del recupero*

Il principio docimologico di base è: si verifica ciò che si è insegnato, con gli strumenti usati per insegnarlo.

La didattica della letteratura non ha ragioni per pretendere di essere diversa dalle altre didattiche: se si è proposto un modulo sul Romanticismo, si darà agli studenti un testo romantico, chiedendo loro di individuare le caratteristiche formali che lo collocano in quel movimento, ciò che lo assimila o lo differenzia dagli altri testi romantici analizzati, le idee romantiche che vi si ritrovano.

Se nello studio di testi romantici, oltre all'interesse culturale per quel movimento, c'è stato anche, ad esempio, un lavoro di catalogazione delle figure del discorso poetico, si faranno individuare e definire le figure che compaiono nel testo; se in precedenza si è fatto un modulo sul senso della Natura nella letteratura del XX secolo, si chiederà di stabilire in nesso tra il concetto di Natura dei romantici e quella del secolo scorso;

se l'insegnante sta costruendo anche un'intelaiatura di carattere storico, si potrà chiedere di individuare elementi del testo che rimandino al contesto del primo Ottocento.

Una riflessione (seppur breve come questa) sulla valutazione non può tralasciare una conseguente riflessione sul recupero, qualora i dati che si sono ottenuti dalla verifica abbiano portato ad una valutazione non positiva.

Il *recupero* (a differenza del *ripasso* di chi non ha studiato e quindi «ri-passa» lungo il percorso già in precedenza seguito senza profitto) avviene attraverso attività supplementari, di solito individuali (ma si possono anche pensare attività di piccoli gruppi con problemi comuni), che dovrebbero offrire un input ulteriore, per consentire al meccanismo d'acquisizione di mettersi in azione.

Le ragioni dello scadente risultato possono essere:

- *esogene*, legate ad un disinteresse di fondo per la letteratura dovuto ad un contesto sociale refrattario, irridente: per questi casi il recupero non può essere legato a lavoro didattico ma a discussioni più generali condotte dall'intero gruppo dei docenti;
- *linguistiche*, non tanto nelle letterature classiche o straniere, i cui docenti sanno che ci sono problemi linguistici e quindi ne tengono conto nell'impostare l'attività didattica e le verifiche, ma in italiano: ragazzi con *background* familiare non colto, con una storia scolastica scadente, con origine straniera ecc., possono aver difficoltà reali nell'intuire che «avea» può stare per «avevo»;
- legate alla scelta dei testi in termini di *argomento*: lo studente che è già entrato nel meccanismo della letteratura sa che, qualunque sia l'argomento, sempre dell'uomo si parla nei testi e quindi un interesse personale si trova sempre; lo studente ancora diffidente, che non ha capito quale macchina di auto-conoscenza sia la letteratura, può trovare difficile impegnarsi in un testo non immediatamente motivante per un adolescente.

Se lo scopo è quello di far scoprire il bisogno e il piacere della letteratura, il recupero proporrà testi di tipo diverso per ciascuno dei tre casi visti sopra, ma la procedura non può essere che la stessa vista in 1.7.1 e 1.7.2. A mettere in moto il recupero sarà il fatto di avere un testo interessante, che lo studente sente scelto per lui, con una sorta di patto

per cui l'insegnante dimostra di aver interesse a lui come persona: ciò aiuta lo studente a rispondere impegnandosi, magari con un altro amico che ha lo stesso testo da analizzare, per il quale trovare una colonna sonora, per il quale immaginare: «Se il personaggio x fosse un colore, che colore sarebbe?», «E se fosse un calciatore?», «Quale attore potrebbe interpretarlo?» e così via.

1.8 Educazione letteraria e nuove tecnologie didattiche

Nell'economia di questo saggio generale non può mancare un riferimento al ruolo delle tecnologie didattiche per i fini dell'educazione letteraria; d'altra parte, proprio la natura di questo volume giustifica il fatto che di cenni si tratta, non di approfondimenti.

Vediamo quindi le principali tecnologie disponibili praticamente in tutte le scuole e università.

a. Il registratore audio

Esiste un genere, la poesia, che per definizione si fonda sulla dimensione fonologica: il registratore rappresenta quindi un elemento «necessario» per presentare la poesia. Leggere testi letterari senza procedere, prima o dopo (a nostro avviso: prima e dopo l'analisi) all'ascolto equivale a insegnare storia dell'arte descrivendo quadri, edifici e sculture senza mostrare una foto, senza una visita guidata a un museo.

Il registratore può inoltre registrare le letture degli allievi: leggere ad alta voce un testo letterario significa averlo analizzato, sapere quali parole accentuare, quali pause inserire, quale intensità dare alla propria voce. Discutere questi aspetti con i compagni del gruppo con cui si sta procedendo alla registrazione significa condividere i propri metri di analisi e di giudizio critici. Confrontare la propria registrazione con quella di altri gruppi significa confrontare le proprie analisi e la propria visione del testo, prima ancora che la capacità di dizione.

Il registratore può anche riprodurre musica: si può assegnare come compito quello di trovare un minuto di musica – classica, *techno*, *new age*, di cantautori ecc. – che generi lo stesso effetto emotivo del testo letto (detto nei termini comprensibili a un ragazzo: «Che gli possa fare da colonna sonora»). È chiaro che 25 studenti opereranno 25 scelte diverse, frutto di 25 differenti percezioni ed analisi del testo: su queste

si potrà discutere a lungo, motivando anche gli studenti più diffidenti verso il mondo letterario.

Il registratore audio, o il lettore di CD, può anche servire per far ascoltare versioni musicate di testi classici (Cecco Angiolieri cantato da Fabrizio de André, la *Rime* di Coleridge musicata dagli Iron Maiden, il *Trionfo di Bacco e Arianna* di Lorenzo il Magnifico messo in musica da Angelo Branduardi, ad esempio) o per presentare testi che sono nati integrando musica e testo, come ad esempio le ballate medievali o quelle otto-novecentesche (cfr. il saggio di Dall'Armellina, sotto).

b. Il videoregistratore

Leggere un testo teatrale senza vederlo recitato è forse ancor più fuorviante che leggere una poesia senza ascoltarla: il teatro è fatto da più persone, da scene, luci, costumi, musiche ecc. e *anche* da un testo. È quindi «necessario» andare a teatro o, più realisticamente, mostrare le videoregistrazioni dei testi drammatici su cui si sta lavorando.

Non c'è grande romanzo da cui non sia stato tratto un film – il che significa operare tagli, ravvivare i dialoghi rendendoli «dicibili» da parte di attori, dare un volto a personaggi immaginari: Burt Lancaster come principe di Salina, Marcello Mastroianni come Pereira, Kenneth Branagh come Frankenstein e Gino Cervi come Maigret sono divenute «icone letterarie» oltre che cinematografiche.

Perché dunque non chiedere agli studenti, quotidiani spettatori di film, di progettare la sceneggiatura cinematografica partendo dal testo appena letto, per poi confrontare le soluzioni proposte dai vari gruppi sia tra di loro sia con quelle dei registi che da quel testo hanno tratto un film?

Perché non chiedere ai ragazzi di recitare la loro versione di fronte ad una videocamera? Ma spesso questo passaggio non è necessario. In 1.7.2 al punto «b», abbiamo accennato alle indicazioni di regia per *To be or not to be*: esse erano basate su un'esperienza di classe in cui a una classe divisa in quattro gruppi era stato chiesto di immaginare come avrebbero potuto «girare» il soliloquio di Amleto. Due gruppi produssero proposte prevedibili (guardando poi versioni cinematografiche classiche di *Hamlet*, gli studenti hanno scoperto che avevano rifatto, inconsapevolmente, l'interpretazione romantica di Lawrence Olivier, non quella intimistica di Zeffirelli e di Branagh), ma due gruppi proposero ambientazioni che mostravano come l'appropriazione emotiva fosse to-

tale: in un caso, Amleto adolescente, fumato e ubriaco, esce da una discoteca, si siede in mezzo a cicche e pacchetti di sigarette sul bordo di un marciapiedi, inizia a chiedersi monotonamente, da ubriaco, se *essere o non essere* e quando giunge a chiedersi se non valga la pena mettere fine a tutto con un colpo solo, dà una spinta ad un motorino parcheggiato accanto a lui, e con effetto domino cadono tutti gli altri, al rallentatore; mentre la voce recitante fuori scena continua, i motorini cadono, uno dopo l'altro, fin quando rimane solo una ruota che gira a vuoto, inutilmente... come la vita? Nel secondo caso, la scena inizia con l'inquadratura degli occhi di un adolescente poi l'inquadratura, dall'alto, si allarga sempre più, rivelandone il viso, e poi il corpo, fermo in uno spiazzo grigio con righe bianche, che alla fine si rivela il parcheggio di una megadiscoteca, vuoto nella luce livida dell'alba. Quale riflessione guidata dall'insegnante quarantenne poteva produrre appropriazioni esistenziali simili di questo testo – difficile, distante, spaventoso nel suo inglese secentesco? La tecnologia, anche non utilizzata ma solo ipotizzata, ha realizzato la sintesi tra testo e persone.

c. *Il computer*

Tutta la letteratura mondiale è ormai reperibile gratuitamente in rete, come lo sono le biografie di tutti i maggiori autori, nonché saggi critici, traduzioni, la recitazione dei principali testi nei siti per ciechi ecc. È un patrimonio da utilizzare per ricerche, ma soprattutto da esplorare con gli studenti per insegnare loro dove reperire testi *non scholae sed vitae*.

Molti saggi di questo volume rimandano all'uso del computer come strumento per creare reti di studenti, vere e proprie comunità di apprendimento: ora, Internet abbonda di siti di studiosi e appassionati dei vari autori e, quindi, mettere in relazione gli studenti con compagni italiani o stranieri che amano lo stesso autore è un investimento educativo – e sul piano glottodidattico, soprattutto in lingua straniera, può essere la molla che fa scoprire la necessità di essere accurati grammaticalmente, di farsi aiutare da un insegnante tutor e non più giudice. Sempre secondo la logica della comunità di apprendimento è possibile organizzare, ad esempio, una lezione congiunta su Verga e Zola, coinvolgendo una classe italiana e una francese, per far *scoprire*, anziché far *studiare*, differenze e similarità tra Naturalismo e Verismo.

Il computer può anche consentire di realizzare una banca dati di classe, con le schede sui testi letti, i film visti, e così via; può contenere un

ipertesto di storia letteraria e culturale (il tronco, lo *scaffolding* di cui abbiamo parlato spesso) su cui si innescano mano a mano i testi che si leggono e le schede (sul testo, l'autore ecc.) che da essi sono nate. In altre parole, il computer di classe (i cui file possono essere condivisi anche da tutti gli studenti nei loro computer domestici) diventa una grande banca delle conoscenze sviluppate nel corso degli anni, durante l'accostamento alla letteratura.

Rimandiamo comunque ai saggi che seguono per discutere della conoscenza letteraria come ipertesto culturale e per vedere il contributo, sia teorico sia sulla base di esperienze, che le varie tecnologie possono offrire al percorso di educazione letteraria.

Bibliografia

- ACUTIS C. (a cura di), 1979, *Insegnare letteratura*, Pratiche, Roma.
- ARMELLINI G., 1987, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- ASOR ROSA A. (a cura di), 1985, *Cultura e letteratura nella Secondaria superiore*, Franco Angeli, Milano.
- BALBONI P.E., 1989, *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, La Scuola, Brescia.
- , 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Libreria, Torino.
- BALBONI P.E. et alii, 2003, *Discovering Literature*, Valmartina, Torino.
- BARTHES R., 1963, *Le plaisir du texte*, Editions du Seuil, Parigi.
- BERTONI DEL GUERCIO G., CAPONERA M.G., 1981 *Letteratura ed analisi testuale*, Franco Angeli, Milano.
- BÉNAMOU M., 1971, *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, Hachette-Larousse, Parigi.
- BIARD J., 1993, *Didactique du texte littéraire*, Nathan, Parigi.
- BONINI F., 1989, *Didattica dei testi letterari*, in G. FREDDI (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*, Liviana, Padova.
- BREDELLA L., 1989, *Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik*, in AA.VV., *Verstehen und Verständigung: zum 60 (Festschrift für H.-E. Piepho)*, Kamp, Bochum.

- BRUMFIT C.J., CARTER R.A. (a cura di), 1986, *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- CADIOLI A., 1998a, *Il critico navigante. Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, Marietti, Genova.
- , 1988b, *La ricezione*, Laterza, Roma-Bari.
- CALVINO I., 1988, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano.
- CAON F. (a cura di), 2003, *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, «Scuola e Lingue Moderne», 7-8, numero monografico.
- CAPONERA M.G., SIANI C. (a cura di), 1978, *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*, Zanichelli, Bologna.
- CARTER R.A., LONG M.N., 1987, *The Web of Words. Exploiting Literature through Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COLOMBO A., 1990, *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Cappelli, Bologna.
- , 1996 (a cura di), *Letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, La Nuova Italia, Firenze.
- , 2002, *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di), 1985, *Educazione letteraria*, Edizioni Scolastiche Mondadori, Milano.
- CORTELLAZZO M.A., PACCAGNELLA I. (a cura di), 1978, *Lingua, sistemi letterari, comunicazione sociale*, CLEUP, Padova.
- CORTI M., 1976, *Principi di comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano.
- COVERI L., 1986, *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze.
- CUMMINS M., SIMMONS R., 1983, *The Language of Literature: A Stylistic Approach to the Study of Literature*, Pergamon, Oxford.
- DE BENI R., PAZZAGLIA F., 1992, *La comprensione del testo, modelli teorici e programmi di intervento*, Petrini, Torino.
- DE MAURO T., GENSINI S., PIEMONTESE M.E. (a cura di), 1988, *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Bulzoni-SLI, Roma.
- DOUBROVSKY S., TODOROV T. (a cura di), 1971, *L'enseignement de la littérature*, Plon, Parigi.
- ECO U., 1975, *Trattato di semiotica*, Bompiani, Milano.
- , 1979, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano.
- , 2002, *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano.
- FERRERI S. (a cura di), 2002, *Non uno di meno, Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze.
- FOWLER R., 1981, *Literature as Social Discourse*, Academic Press, Batsford.

- FREDDI G., 2003, *La letteratura. Natura e insegnamento*, Ghisetti e Corvi, Milano.
- GERBER U., 1990, *Literary Role-Play*, «ELT Journal», 3.
- HEIDT M. (a cura di), 1985, *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*, Goethe Institut, Monaco.
- HUNFELD H., 1990, *Literatur als Sprachlere. Ansätze eines hermeneutisch orientieren Fremdsprachenunterrichts*, Langenscheidt, Berlino.
- ISER W., 1974, *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction*, J.Hopkins University Press, Baltimora.
- JAKOBSON R., 1987, *Language in Literature*, Harvard University Press, Cambridge, Mass..
- LAVINIO C., 1990, *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- LUPERINI R., 1998, *Il professore come intellettuale. Riforma della scuola e insegnamento letterario*, Manni, Lecce.
- MANSUY M., 1977, *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*, Nathan, Parigi.
- MARIANI F. (a cura di), 1983, *Letteratura: percorsi possibili*, Longo, Ravenna.
- MENGALDO P.V., 1999, *Contro le storie della letteratura*, in AA.VV, *Giudizi di valore*, Einaudi, Torino.
- MORTARA GARAVELLI B. (a cura di), 1977, *Letteratura e linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- NATUREL M., 1995, *Pour la littérature de l'extrait à l'oeuvre*, Clé, Parigi.
- OSSOLA C. (cura di), 1978, *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella Scuola media inferiore*, Il Mulino, Bologna.
- P.S.L.S., 1988, *Il progetto speciale lingue straniere*, Le Monnier, Firenze.
- RAIMONDI E., 1990, *Ermeneutica e commento. Teoria e pratica dell'interpretazione del testo letterario*, Sansoni, Firenze.
- SCHMIDT S.J., 1979, *La comunicazione letteraria*, Il Saggiatore, Milano.
- SCHUMANN J., 1999, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.
- SULEIMAN S.S., GROSMAN I. (a cura di), 1980, *The Reader in the Text*, Princeton University Press, Princeton.
- TITONE R., 1976, *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
- WALKER in testo Walzer R., 1983, *Language for Literature*, Collins, Londra.
- WIDDOWSON H.G., 1975, *Stylistics and the Teaching of Literature*, Longman, Londra.