

Premessa

Un giorno mentre ero seduta nella mia stanza, come sempre concentrata nello studio delle lettere, attività consueta della mia vita, e con intorno a me numerosi volumi di differenti materie, a quell'ora ormai stanca per avere studiato a lungo il difficile pensiero di diversi autori, distolsi lo sguardo dal mio libro, pensando per una volta di tralasciare le questioni sottili per dilettermi nella lettura di qualche poesia.

Christine de Pizan (traduzione di Patrizia Caraffi)

Se vi foste interessati di me quanto bastava per domandarmi di dove venivo, chi ero, dove andavo, il latino vi si sarebbe un po' sfocato dinanzi agli occhi.
Scuola di Barbiana

I vecchi sono egocentrici.

Gianni Rodari

Il romanzo *Absalom, Absalom!*, uno dei più ardui e importanti tra quelli scritti da William Faulkner, è al centro di un "esperimento" riportato da Alessandro Portelli in un suo saggio del 1983. Nel tentativo di «superare alcune resistenze degli studenti alla letteratura, percepita come estranea ai loro interessi, mera prova astratta nel corso a ostacoli verso la laurea, ma senza alcun rapporto con l'esperienza quotidiana»¹, Portelli racconta di aver proposto, in due seminari universitari tenuti in parallelo alle facoltà di Lettere di Roma e di Magistero di Arezzo, la lettura del testo di Faulkner, «un libro ostico, quasi incomprensibile e di poca o nulla "attualità"», messo a confronto con alcuni testi orali – interviste a operai delle acciaierie di Terni – dal carattere piano, accessibile e socialmente impegnato. Attraverso il confronto fra i testi (o, meglio, tra un testo e la trascrizione di una performance), insegnante e studenti avrebbero dovuto procedere all'identificazione delle analogie e poi alla graduale ricerca della «differenza che fa la letteratura»², andando a esaminare alcune delle caratteristiche stilistiche e formali presenti, in forme e con funzioni differenti, in entrambi i testi. L'esperimento viene valutato da Portelli come un autentico insuccesso didattico, poiché sembra che il solo ad

¹ A. Portelli, *Absalom, Absalom!. Storia orale e letteratura*, in Id., *Storie orali*, Donzelli, Roma 2017, pp. 95-108, a p. 95.

² Ivi, p. 103.

aver imparato qualcosa di nuovo sia stato proprio lui, l'insegnante. Tra le cause del fallimento, l'autore individua la scarsa reperibilità del libro di Faulkner, che costringe l'insegnante ad anticipare i risultati dell'indagine attraverso sue spiegazioni, «sopprimendo così la dimensione interattiva e di ricerca del seminario», col risultato che «quando finalmente ebbero il libro in mano ci trovarono più o meno quello che io gli avevo detto che ci avrebbero trovato»³. Inoltre, visto che il seminario era stato pensato come un diverso approccio alla letteratura e ai suoi rapporti con altri tipi di discorso, l'insegnante si sarebbe atteso ben altri cambiamenti negli studenti, che avrebbero dovuto quanto meno mettere in discussione le idee preconcepite di letterarietà e di cultura, o il ruolo stesso della produzione linguistica e della comprensione degli enunciati nella vita quotidiana. Quel che resta, infine, è un senso di delusione, che trova espressione nella pagina conclusiva:

Io avrei voluto che imparassero che davvero parliamo tutti in prosa, e qualche volta anche in poesia. Ma le istituzioni scolastiche e critiche avevano elevato rigidi steccati attorno alla prosa e alla poesia: sono cose destinate agli artisti e agli specialisti, cose cui la gente normale si accosta di rado, con prudenza e per obbligo. E forse ormai hanno ragione: a forza di separare la letteratura dal resto del mondo della parola, forse ormai la letteratura è davvero perduta per noi gente comune.

Gli studenti erano disposti a imparare cose nuove *sulla* letteratura, ma non credevano di poter fare qualcosa *con la* letteratura. Avevano capito perfettamente l'uso dell'iterazione cumulativa e della correzione paratattica, ma non sapevano cosa farsene quando parlavano a tavola coi genitori o al bar con gli amici, e neanche quando leggevano un altro romanzo, a meno che qualcuno non li avvertiva prima che ce la devono trovare. Soprattutto, avevano interiorizzato la separazione fra i grandi concetti astratti e l'umile oggetto di carta che avevano fra le mani. La sarta e l'operaio, poi, sono apparsi loro una curiosità ben trovata, o una stravaganza che ogni professore ha e bisogna lasciarli fare.

Il punto di rottura arrivò quando proposi di paragonare la scrittura di Faulkner ai loro stessi usi linguistici, al loro parlato quotidiano. Tutta la loro formazione gli aveva insegnato che la lingua, la cultura, la letteratura non sono mai cose che produciamo noi, ma entità che esistono fuori di noi, in altri luoghi e altri tempi, e a noi spetta solo di impararle e inghiottirle. Perciò, se colsero analogie fra la scrittura di Faulkner e il loro discorso quotidiano, questo non servì a valorizzare e capire il loro discorso, ma a svalutare quello di Faulkner. Ed è giusto che avvenga così, fino a che la dignità della cultura continuerà a risiedere nella siderale distanza tra le sue leggi universali e astratte, e le loro umili ed empiriche persone⁴.

Confessando tra l'altro i propri errori didattici e la propria impotenza di fronte a incrostazioni culturali difficili da rimuovere attraverso un solo corso universitario, Portelli mette in evidenza uno degli effetti collaterali meno visibili dell'insegnamento letterario di quegli anni, che nel 1981 sappiamo essere saldamente ancora-

³ Ivi, p. 108.

⁴ *Ibidem*.

to a un modello didattico idealistico-storicista, appena contaminato dal modello linguistico-semiotico di ascendenza strutturalista. Dopo anni e anni di frequentazione di opere, autori e movimenti della storia letteraria nazionale, è possibile, se non probabile, che la letteratura sia divenuta un bene immateriale dotato di un certo prestigio, e forse per questo da tenere separata dalle altre forme discorsive, situata al di fuori della portata delle persone inesperte, all'esterno della cerchia delle relazioni interpersonali, in una zona imprecisata del mondo delle idee.

Il dibattito sulla didattica della letteratura del decennio precedente, caratterizzato da un'accesa conflittualità e dall'ambizione di trattare questioni generali come, per esempio, il rapporto tra scuola e potere, aveva già messo a fuoco la necessità di cambiare i contenuti e i modi dell'insegnamento al fine di evitare, tra l'altro, che l'accesso ai beni letterari fosse usato per replicare le strutture sociali attraverso processi di selezione e di costruzione del consenso⁵. C'era anche chi, come Franco Brioschi, evidenziando il carattere relativista, funzionale e, quindi, istituzionale della letterarietà, aveva aperto in modo più radicale alla revisione dei contenuti dell'insegnamento⁶; e sarebbero venute di lì a poco le proposte didattiche di Guido Armellini, che per la prima volta danno spazio alle istanze del lettore comune, il quale, diversamente dal lettore professionista, «non ha nessun motivo di leggere un libro che non riesca a commuoverlo o a divertirlo»⁷ e se pure è interessato alla comprensione delle «risonanze cognitive, etiche, psicologiche implicite nell'esperienza letteraria», per lui «l'analisi del gioco e delle sue regole non è un fine, ma un mezzo per una partecipazione più piena al gioco stesso»⁸. Recuperando anche la lezione di Gianni Rodari⁹, fino a questo momento rimasta confinata nell'alveo della scuola di base e del dibattito pedagogico e linguistico, Armellini mette a fuoco l'importanza dello studio e della valorizzazione delle interazioni tra studenti e opere, che possono essere conosciute solo attraverso la riflessione e la discussione sulle esperienze letterarie:

[...] non andrebbe sottovalutato il fatto che, chiunque io sia, qualunque sia il mio grado di cultura e di dimestichezza con le teorie e le storie letterarie, non posso fare a meno di esprimere — almeno dentro di me — una valutazione positiva o negativa sul romanzo, sul telefilm o sulla canzonetta di cui mi trovo ad essere un fruitore; se non altro per decidere se continuare a usufruirne o se interrompere il contatto. Il giudizio di valore non è infatti un elemento aggiuntivo, estrinseco, della «partecipazione» al gioco estetico, ma guida

⁵ C. Acutis, *Premessa*, in *Insegnare la letteratura*, a cura di C. Acutis, Pratiche, Parma 1979, pp. 5-12, a p. 9.

⁶ F. Brioschi, *Teoria e insegnamento della letteratura*, in Id., *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Net, Milano 2006, pp. 129-176.

⁷ G. Armellini, *Come e perché insegnare la letteratura. Strategie e didattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna 1987, p. 75.

⁸ Ivi, p. 78.

⁹ Cfr. almeno G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973.

e informa il mio comportamento nei confronti di ogni prodotto artistico, di qualsiasi genere o livello: dal momento in cui decido di scegliere proprio quello fra tanti altri, al momento in cui, a fruizione conclusa, ne discuto con gli amici¹⁰.

E chissà che poi, in una scuola in cui la lettura letteraria si configuri come una delle tante forme di partecipazione al «gioco estetico», non sia possibile formare studenti disposti a credere di poter fare qualcosa *con la letteratura* e, quindi, pronti a ricorrere alla lettura letteraria anche al di fuori dei percorsi di istruzione, in ambienti non intenzionalmente educativi, senza lasciarsi fermare da pregiudizi pseudocolti o veteroumanisti sul carattere necessariamente elitario, separato ed esclusivo della letterarietà.

Quel che è sicuro è che, aprendosi alle istanze del lettore comune, la didattica della letteratura ha potuto e può ancora iniziare a immaginare modi e contenuti dell'insegnamento letterario insoliti e inconsueti per la scuola tradizionale, che non siano la traduzione di una determinata idea di letteratura elaborata nell'ambito degli studi letterari, né di un determinato pensiero pedagogico, ma che possano inserirsi nel sempre più complesso e variegato ambiente mediale. A partire dalla conoscenza di quei «fenomeni che siamo soliti designare con il termine "letteratura"», si legge ancora in Armellini, è possibile «individuare a che cosa possano servire e come possano essere usati in relazione alle esigenze formative delle attuali giovani generazioni»¹¹. Si tratta di un passo fondamentale in direzione della fondazione della didattica della letteratura come campo di ricerca autonomo, analogamente a quanto accaduto nel mondo francofono, dove le teorie della lettura letteraria come gioco di Picard¹² hanno gradualmente portato all'elaborazione di nuovi paradigmi e di metodi specifici per la ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento attraverso la letteratura. D'ora in avanti, nel corso degli anni Novanta e poi soprattutto nel decennio successivo, chi lo desidera ha la possibilità di entrare in uno spazio pubblico in cui discutere le condizioni e il valore dell'uso delle opere letterarie nella vita e per la vita.

Insegnare *con la letteratura* a scuola, o imparare dalla letteratura affinché sia possibile, al di fuori della scuola, continuare ad armeggiare *con la letteratura*, non corrisponde quindi a uno specifico metodo didattico, né tantomeno a tecniche prestabilite, quanto semmai a un approccio all'insegnamento letterario che in estrema sintesi può essere definito di servizio, basato sulla fiducia nel valore sociale di alcuni comportamenti letterari – la lettura, la scrittura e la condivisione delle esperienze di lettura e di scrittura – e sulla disponibilità a trovare le soluzioni più adeguate a garantire a ogni studente la possibilità di sperimentare il valore di quei comportamenti durante le ore di lezione, come accade ogni tanto nella vita comune.

Allo studio di questi comportamenti, con particolare attenzione alle diverse forme e manifestazioni della lettura letteraria, è dedicata la prima parte del volume, che si apre con un'indagine dell'evoluzione del pensiero di Tzvetan Todorov messo a confronto con alcuni aspetti delle teorie di Jerome Bruner e di Richard

¹⁰ Armellini, *Come e perché insegnare la letteratura*, cit., p. 82.

¹¹ Ivi, p. 50.

¹² Cfr. M. Picard, *La lecture comme jeu*, Les Éditions de Minuit, Paris 1986.

Rorty. Dall'iniziale interesse per il funzionamento dei processi di costruzione di universi immaginari e, quindi, sulle relative caratteristiche dei dispositivi testuali, Todorov volge lo sguardo alla dimensione antropologica della lettura, che può essere indagata grazie all'introspezione del lettore e della lettrice, e attraverso il confronto tra le diverse esperienze di lettura. A una riflessione sull'esperienza estetica, una delle risorse fondamentali di cui dispone l'insegnamento letterario, qui indagata a partire dagli studi di Jean-Marie Schaeffer e tenendo conto della svolta bioculturale di cui si è fatto promotore in Italia Michele Cometa, segue un capitolo sulla transizione che ha condotto dalla centralità dell'analisi del testo, marchio di fabbrica dello strutturalismo e del *close reading* scolastico, all'autobiografia del lettore, emblema di un approccio alla lettura orientato ai processi di comprensione e alla condivisione delle interpretazioni. D'altronde, – e siamo al capitolo terzo – Gianni Rodari aveva ipotizzato già nel 1973 il superamento dell'analisi del testo come strumento di decondizionamento, arrivando a proporre il ricorso alla teoria e critica letteraria da parte dell'insegnante, che avrebbe dovuto ricorrere a ogni mezzo disponibile per leggere e interpretare i testi prodotti dagli e dalle studenti, promossi al rango di opere degne della massima attenzione, perché rivelatrici della visione del mondo dei protagonisti del percorso scolastico. Seguono un capitolo sulla lettura ad alta voce condivisa, una tecnica didattica – ma anche uno dei possibili comportamenti letterari – esplorata dal punto di vista letterario, estetico, antropologico e politico. Chiudono la sezione alcune considerazioni sul ruolo di mediazione dell'insegnante che legge e che sceglie libri da far leggere a scuola.

Il titolo della seconda parte del libro, *A norma di legge, a regola d'arte*, fa riferimento all'opportunità di mettere a frutto le risorse della lettura letteraria tenendo conto sia del quadro normativo che discende dalla Costituzione dell'Italia repubblicana, che prevede che l'insegnante sia libero di individuare approcci metodi e contenuti purché siano coerenti con i risultati di apprendimento indicati dallo Stato per la scuola pubblica e condivisi con la comunità scolastica rappresentata istituzionalmente dal collegio dei docenti del proprio Istituto, sia delle conoscenze che derivano dalla ricerca educativa e dagli studi di didattica. Nello specifico, i cinque capitoli che compongono la sezione, dedicati rispettivamente alla progettazione didattica, alle tecnologie digitali, alla didattica per competenze, alla lettura in traduzione e alla didattica orientativa, intendono fornire indicazioni e suggerimenti didattici a chi voglia ricorrere alle risorse letterarie per perseguire gli scopi previsti dai diversi gradi e ordini di scuola. Scritti nell'arco di un quindicennio, i diversi capitoli condividono l'idea che gli approcci didattici orientati allo sviluppo delle competenze, che la scuola italiana ha gradualmente introdotto a partire dal 2007, siano dei validi alleati di chi intende promuovere la formazione di lettori e lettrici per la vita, ovvero di chi pensa che la lettura letteraria sia una forma di esperienza utile ad acquisire dei saperi che arricchiscono l'immaginario e aiutano a mettere il mondo e la vita in prospettiva¹³.

¹³ J.-L. Dufays, *Compétences et apprentissage de la littérature*, in *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, sous la direction de N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol, Champion, Paris 2020, pp. 44-47, a p. 47.

Di seguito sono elencati i testi dalla cui rielaborazione più o meno profonda è nato questo libro, che è dedicato alle direzioni e alle redazioni delle riviste, ai comitati scientifici, ai revisori anonimi e a tutti coloro che, con spirito di servizio e senso delle istituzioni, hanno contribuito a questo risultato.

- *Il potere conoscitivo della letteratura: genealogia di un'idea*, «Symbolon», 9-10, 2018-2019, pp. 197-220.
- *Nel corpo e nel testo: nuove prospettive per l'uso dei classici della letteratura*, in *Letteratura e Scienze. Atti delle sessioni parallele del XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti)*. Pisa, 12-14 settembre 2019, a cura di A. Casadei, F. Fedi, A. Nacinovich, A. Torre, Adi editore, Roma <https://www.italianisti.it/publicazioni/atti-di-congresso/letteratura-e-scienze/Giusti.pdf>
- *Dall'analisi del testo all'autobiografia del lettore: verso una didattica della lettura letteraria*, «Opera», II, 3, dicembre 2024, pp. 45-55.
- *Per una teoria letteraria a misura d'insegnante: Rodari, la creatività linguistica e l'interpretazione dei testi infantili*, «Lifelong, Lifewide Learning (LLL)», 2023, v. 19, n. 42, pp. 591-601 <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.765>.
- *La lettura ad alta voce come esperienza estetica*, in *La lettura ad alta voce condivisa: un metodo in direzione dell'equità*, a cura di F. Batini, Il Mulino, Bologna 2023, pp. 103-121.
- *Ignorante chi legge: il potere dei libri e la responsabilità della scelta*, in *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud*, Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024, a cura di F. Batini, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 35-40.
- *Per un curriculum di lingua e letteratura italiana centrato sulle competenze*, in *La letteratura in cui viviamo. Saggi e interventi sulle competenze letterarie*, a cura di P. Giovannetti, Loescher, Torino 2015, pp. 23-49.
- *Leggere, scrivere e gestire i contenuti: la didattica della letteratura nell'era del web*, in *L'Italianistica oggi: ricerca e didattica*, Atti del XIX Congresso dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Roma, 9-12 settembre 2015), a cura di B. Alfonzetti, T. Cancro, V. Di Iasio, E. Pietrobon, Adi editore, Roma 2017.
- *Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze. Il caso del Canton Ticino* in *Insegnare Letteratura. Teorie e pratiche di una disciplina*, a cura di A. Carta, Loescher, Torino 2019, pp. 65-82, che a sua volta rielabora e approfondisce un articolo dal titolo *Imparare dalla letteratura nella scuola delle competenze*, «forumlecture.ch», 3, 2018, n° monografico su *Nouveaux plans d'études et didactique de la littérature*.
- *Traduzione e didattica*, in *Transcreazioni. L'atto creativo nei processi traduttivi*, a cura di R. Calzoni, G. Covella, H. Como, M. Maffei, Mimesis, Milano 2025, pp. 211-220.
- *Didattica orientativa e insegnamento letterario*, «La ricerca», 12, 26, maggio 2024, pp. 74-79.