

L'educazione letteraria

Crisi e possibili vie d'uscita

Camilla Spaliviero

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In the last few decades literary education has been going through a period of crisis due to young people moving away from the traditional literary form (that is, written and printed), the development of more and more innovative technologies and the use of teaching methods that aren't always able to motivate students, who live in a more and more multimedia world. Therefore, it is necessary to introduce some innovative changes in literary education that will firstly consider students' needs, interests and competences. In order to reach our goal we should consider two possibilities: the widening of the literary canon, introducing innovative literary forms, and the openness of literary education to new means through which it can be transmitted (such as the net). With regard to this, song are a potential authentic resource that can build a metaphorical 'bridge' between literary education and youth culture in order to promote literary and linguistic acquisition, high motivation and the development of students' critical sensibility.

Sommario 1. Crisi dell'educazione letteraria e implicazioni con l'educazione linguistica. – 2. La crisi dell'educazione letteraria. – 3. Conseguenze sul piano dell'educazione linguistica. – 4. Possibili soluzioni per l'educazione letteraria e l'educazione linguistica. – 4.1. La motivazione allo studio della letteratura. – 4.2. L'allargamento del canone. – 4.3. L'ampliamento dei mezzi di trasmissione del testo letterario. – 4.4. L'approccio e la metodologia didattica.

1 Crisi dell'educazione letteraria e implicazioni con l'educazione linguistica

Secondo il parere di più di un autore (cfr. Colombo, Somadossi 1985; Armellini 1987; Luperini 2002, 2005; Freddi 2003; Balboni 2004; Rigo 2014) negli ultimi decenni l'educazione letteraria è entrata in uno stato di crisi, con un progressivo allontanamento dei giovani dalla fruizione 'tradizionale' della letteratura (cioè scritta a stampa). Far ritrovare loro il piacere della lettura è diventato sempre più, dal punto di vista degli insegnanti di educazione linguistica, «una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare» (Luperini 2002, p. 208).

Parte del presente articolo, in forma rivista, è apparso nel volume Caon, F.; Spaliviero C., (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino: Bonacci-Loesher Editore.

Tra i molteplici fattori che hanno portato all'attuale situazione di estraneità tra il mondo letterario e l'universo della cultura giovanile è possibile identificare una macro-causa che li contiene tutti: nel corso dei decenni, l'educazione letteraria è rimasta spesso legata in modo fermo alla tradizione, sia sul piano dei contenuti sia sul piano delle modalità didattiche (legate ancora molto a un modello trasmissivo che ha nel testo cartaceo e nella storia della letteratura la sua centralità), mentre i suoi destinatari, cioè gli studenti, sono cambiati in maniera rapida e profonda perché sempre più immersi in una realtà comunicativa che ha nella ipermediatezza, nella simultaneità multimodale, nella partecipazione attiva (si pensi ai *social network* o ai *forum* in internet) e nell'interattività le sue forme privilegiate (cfr. Caon, Serragiotto 2012).

Ora, se tra educazione letteraria ed educazione linguistica esiste un rapporto di reciproca implicazione in quanto, come sottolinea Lavinio (2005a, 2005b), l'educazione linguistica è funzionale all'educazione letteraria e l'educazione letteraria contribuisce a sua volta all'avanzamento dell'educazione linguistica (sulla vasta bibliografia in materia di educazione linguistica e letteraria, per restare in ambito strettamente glottodidattico, cfr. Balboni 1994, 2004, 2006, 2012; De Mauro 2001; Freddi 2003; Lavinio 2005a, 2005b; Di Martino, Di Sabato 2014), è evidente che la crisi dell'educazione letteraria chiama in causa anche la glottodidattica a una serie di riflessioni.

Lungi dal voler fare delle considerazioni di ambito socio-culturale, che pertengono maggiormente alla sociologia della letteratura, o a fornire dei giudizi di valore rispetto ai summenzionati cambiamenti, che allontanerebbero la riflessione dal nostro ambito disciplinare, individueremo sinteticamente una ragione epistemologica della crisi dell'educazione letteraria legata alla letteratura stessa e approfondiremo la nostra riflessione per le implicazioni glottodidattiche, proponendo alcune vie d'uscita da tale crisi.

2 La crisi dell'educazione letteraria

Secondo diversi studi, tra i quali ricordiamo Armellini 1987 e Luperini 2002, la crisi dell'educazione letteraria si può ricondurre a:

- la concezione anacronistica della letteratura. Secondo tale visione, che ha origine nell'età romantica in cui l'educazione letteraria svolge una funzione patriottica (De Sanctis) focalizzandosi sullo studio dell'autore e del contesto storico-sociale ottocentesco con il fine di sviluppare un senso di appartenenza alla Nazione, la letteratura è «la disciplina formativa per eccellenza», equivalente alla «storia della letteratura», corrispondente a «un repertorio di classici» e finalizzata a «incamerare informazioni, non acquisire specifiche competenze», poiché agli studenti si chiede principalmente di «esporre e commentare» (Armellini 1987, pp. 5-8);

- la modalità altrettanto anacronistica in cui la letteratura è proposta agli studenti. Già alla fine degli anni Ottanta, Armellini (1987, p. 2) identifica l'origine di tale criticità, sostenendo che «non è corretto affermare che la letteratura è intrinsecamente superata se in realtà siamo stati noi, con il nostro modo sbagliato di presentarla, a renderla insopportabile agli studenti».

Il superamento di tale concezione della letteratura è dovuto all'evolversi del contesto (scolastico ed extrascolastico) in cui l'educazione letteraria si insegna. A oggi, infatti, considerando il suo statuto e la sua natura, possiamo affermare che la letteratura non rappresenta più l'unico, bensì uno dei possibili modelli di pensiero e di comportamento etico e che essa non si può più limitare all'esclusiva raccolta di classici, ma si dovrebbe aprire verso le nuove forme di produzione letteraria legate alle innovazioni tecnologiche e informatiche, quali ad esempio le modalità di produzione letteraria in internet (Caburlotto 2004). Inoltre, dal punto di vista didattico-pedagogico, è possibile sostenere che la letteratura non si identifica più con l'insegnamento della storia della letteratura, anche se il ruolo della storiografia letteraria resta fondamentale, per quanto ridimensionato, e che essa richiede una maggiore partecipazione agli studenti, a cui si domanda di interpretare criticamente il testo letterario e non solo di contestualizzarlo e analizzarlo.

Un ulteriore cambiamento che ha investito le modalità di comunicazione degli ultimi decenni, andando incontro alle preferenze giovanili e contribuendo indirettamente al loro distanziamento dalla proposta letteraria tradizionale, è stato lo sviluppo delle tecnologie, che hanno progressivamente assunto «sia le funzioni educative [...] sia le funzioni ludico-estetiche [...] un tempo riservate alla letteratura» (Armellini 1987, p. 55).

Queste ultime hanno portato a «un'esplosione quantitativa della letteratura» (Balboni 2004, p. 31) che, infatti, non si esprime più solamente nella forma scritta ma recupera la sua origine orale e acquista un nuovo statuto audiovisivo e multimediale, poiché utilizza codici molteplici e modalità di diffusione più veloci, come il linguaggio visivo di televisione e cinema, il linguaggio musicale nella canzone d'autore e nei videoclip e il linguaggio informatico di internet. Riguardo ai nuovi modi con cui si può esprimere la letteratura, scrive Balboni (2004, p. 31):

l'avvento dei mezzi di riproduzione [...] ha portato a una crescente diffusione dei generi in cui più linguaggi si integrano: la canzone, il videoclip, il film [...], la videoregistrazione di drammi e opere liriche ecc.; in tutti questi casi [...] 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.

Di conseguenza, mentre la scuola continua a proporre percorsi tradizionali di letteratura scritta, nell'ambito extrascolastico le nuove generazioni tendono a preferire le più recenti forme di comunicazione audiovisiva. A questo proposito, afferma Luperini (2002, p. 203):

il mondo umanistico e la cultura nel suo complesso stanno attraversando un momento particolarmente difficile. Lo sviluppo delle tecniche massmediologiche e dei processi di informatizzazione ha provocato un radicale cambiamento dei modi di percezione, che pone in causa il rapporto tra scrittura e lettura e rende sempre più estranea la letteratura ai giovani.

Il grande rischio risiede nel pericolo che i media elettronici possano sostituire *tout court* la letteratura scritta, mettendone così a rischio la sopravvivenza. Considerando tale eventualità, già all'inizio degli anni Ottanta scriveva Abruzzese (1983, p. 466):

questi eccezionali dispositivi restituiscono, **potenziati** e capillarmente percepibili in tutta la loro intensità, gli impulsi tattili, ottici, sonori ed emotivi a suo tempo vissuti e sintetizzati dalle arti e dunque anche dalla letteratura. Intendiamo dire che l'intera gamma degli effetti materiali depositati dalla fantasia letteraria, arricchiti di esperienza e di storia, incorporati in saperi e comportamenti individuali e collettivi, viene restituita al soggetto fruitore senza più alcuna mediazione della scrittura.

Di certo, l'opposizione tra la concezione anacronistica dell'educazione letteraria, fossilizzata nei suoi legami con la tradizione, e l'evoluzione dinamica delle preferenze degli studenti che, di generazione in generazione, affrontano il suo studio può creare una distanza che separa. Afferma Armellini a tal riguardo (1987, p. 53):

in questo modo si sancisce e si istituzionalizza la contrapposizione tra la cultura assorbita «spontaneamente» degli studenti e quella, a loro estranea, imposta obbligatoriamente dalla scuola, con i risultati demotivanti che si possono immaginare: il giovane ammiratore di Vasco Rossi potrà forse convincersi che la «sua» cultura è più rozza e squalificata di quella del professore, ma, finché le vivrà come contrapposte e incomunicanti, fuori dalla scuola continuerà ad ascoltare solo Vasco Rossi, sentendosi per di più inutilmente frustrato. E le prescrizioni del tipo «Non devi amare Vasco Rossi (che ti piace); devi amare Manzoni (che ti annoia a morte)», nella loro forma di «ingiunzioni paradossali», non faranno che accentuare l'insormontabilità della contraddizione.

Per permettere all'educazione letteraria di uscire dal periodo di crisi che sta vivendo, risulta quindi necessario identificare delle possibili soluzioni che facilitino il riavvicinamento l'educazione letteraria e la cultura giovanile. Il riconquistato riconoscimento del ruolo formativo della letteratura può essere reso possibile dal rinnovamento della proposta letteraria basato sullo sviluppo degli orizzonti motivazionali degli studenti immersi, sempre più, in un contesto interattivo e multimediale.

3 Conseguenze sul piano dell'educazione linguistica

Seppur sinteticamente, non possiamo tralasciare le ripercussioni che la crisi dell'educazione letteraria ha sul piano dell'educazione linguistica.

Come sostiene Jakobson (2002, pp. 190-191), la funzione poetica rappresenta una delle sei funzioni della lingua (insieme alla funzione personale, interpersonale, regolativo-strumentale, referenziale e metalinguistica) e non si limita al genere poetico: «ogni tentativo di ridurre la sfera della funzione poetica alla poesia o di limitare la poesia alla funzione poetica sarebbe soltanto un'ipersemplificazione ingannevole», perciò «lo studio linguistico della funzione poetica deve oltrepassare i limiti della poesia».

Anche se la lingua letteraria è diversa dalla lingua d'uso, ciò non significa che la seconda non possa presentare degli aspetti letterari (come, ad esempio, l'uso attento di elementi retorici, fonetici, ritmici, semantici e sintattici del linguaggio per creare effetti di senso), né che la prima non esprima le potenzialità della lingua solo perché applicata a un contesto di finzione. Scrivono a tal riguardo Di Martino e Di Sabato (2014, p. 78): «the poetic function pertains to any text, but in varying degrees depending on its dominant aim: all language is intrinsically 'poetic'», sostenendo poi che «the language use which is generally ascribed to poetry is also frequently found in argumentative and persuasive texts which form an integral part of our everyday life»¹, come ad esempio i titoli dei giornali o la pubblicità.

Di conseguenza, il testo letterario può essere utilizzato anche come risorsa per l'apprendimento linguistico. La lingua letteraria, infatti, presenta una ricercatezza linguistica superiore rispetto alla lingua ordinaria, tale per cui è possibile affermare che «la lettura di testi letterari [...] serve in primo luogo a offrire occasioni di arricchimento linguistico» (Stagi Scarpa 2005, p. 12). Lo studio del testo letterario, inoltre, offre agli studenti la possibilità di esercitare e migliorare le abilità ricettive (ascoltare e

1 «La funzione poetica appartiene ad ogni testo ma in gradi diversi, a seconda del loro scopo principale: tutto il linguaggio è intrinsecamente 'poetico'; «l'uso del linguaggio che generalmente si attribuisce alla poesia si può anche trovare frequentemente nei testi argomentativi e persuasivi che sono parte integrante nella nostra vita quotidiana». La traduzione è nostra.

leggere), produttive (parlare e scrivere) e integrate (dialogare, scrivere sotto dettatura, scrivere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre) che definiscono la competenza comunicativa (cfr. Balboni 2012).

In estrema sintesi, l'uso di testi letterari per l'educazione linguistica può presentare i seguenti vantaggi:

- offrono una grande varietà di stili e registri;
- permettono di focalizzarsi su diversi aspetti letterari del linguaggio e quindi aumentano la consapevolezza linguistica;
- stimolano l'immaginazione e l'espressione creativa;
- sviluppano le abilità produttive scritte e orali offrendo, grazie alla loro potenziale polisemia, spunti per l'interpretazione, la discussione e l'interazione tra gli studenti (Di Martino, Di Sabato 2014). Diceva Calvino (1995, p. 7) a tal proposito: «un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire».

Per tali ragioni, una delle finalità dell'educazione letteraria si identifica con il riconoscimento delle caratteristiche formali che rendono tale un'opera, con l'obiettivo di potenziare ulteriormente le competenze linguistiche degli studenti: «lo studio della letteratura [...] assicura maggiore finezza, duttilità e originalità all'uso dello strumento linguistico nelle diverse situazioni» (Freddi 2003, p. 42).

Educazione letteraria ed educazione linguistica, quindi, non appaiono come due discipline nettamente separate, bensì come due ambiti interrelati (cfr., ad esempio, Lavinio 2005a, 2005b). Di conseguenza, se l'educazione linguistica è presupposto dell'educazione letteraria e l'educazione letteraria contribuisce al potenziamento della competenza linguistica, la crisi dell'educazione letteraria può condizionare negativamente l'educazione linguistica e le possibili proposte di risoluzione di tale criticità devono riguardare anche la sfera dell'apprendimento della lingua.

4 Possibili soluzioni per l'educazione letteraria e l'educazione linguistica

Una volta considerate le cause della crisi dell'educazione letteraria e accennato alle conseguenze sul piano dell'educazione linguistica, appare necessario affrontare la questione di quali siano le proposte da poter introdurre nell'educazione letteraria per ridurre il distanziamento tra la letteratura e la cultura giovanile.

Le possibili soluzioni per uscire da tale stato di criticità si identificano con:

1. la considerazione *in primis* del fattore motivazionale, dei (nuovi) bisogni e interessi e delle (nuove) competenze degli studenti, affinché

- essi siano motivati allo studio della letteratura che potrebbe, così, diventare un piacere e un bisogno interiorizzato e, di conseguenza, un approccio e una metodologia didattica che tenga conto di tali elementi e (anche) del modo oggi più frequente di accedere alla conoscenza (cfr. par. 4.1, 4.4);
2. l'allargamento del canone letterario tradizionale nei confronti delle nuove forme di espressione letteraria preferite dalle nuove generazioni (cfr. par. 4.2);
 3. l'apertura dell'educazione letteraria ai moderni mezzi multimediali di trasmissione letteraria (cfr. par. 4.3).

Dal punto di vista dell'educazione linguistica, le tre proposte suggerite per la risoluzione dello stato critico in cui verte l'educazione letteraria apportano dei riscontri positivi anche sul piano dell'apprendimento della lingua. Confermano Di Martino e Di Sabato (2014, p. 16): «an expansion of the notion of literature [...] is of great benefit to the use of literature from a language perspective»².

Il superamento della concezione tradizionale del canone letterario, infatti, permette di proporre le nuove forme di espressione letteraria con finalità linguistiche non solo ad apprendenti di livello intermedio e avanzato, ma anche a studenti di livello iniziale per mezzo di apposite attività stratificate. In questo modo, sia l'educazione linguistica sia l'educazione letteraria potrebbero beneficiare dei possibili risultati ottenuti: «quite often 'bad' writing can prove more productive and stimulating than 'good'» affermano Duff e Maley (2007, p. 9), quindi la selezione delle opere da introdurre agli studenti si dovrebbe basare esclusivamente sulla constatazione che esse sono «good starting points for using and thinking about language»³.

Confutando la convinzione che la letteratura si possa dirigere esclusivamente ad apprendenti di livello alto per via della complessità del suo linguaggio, Widdowson (1990) sostiene che la letteratura sia uno degli strumenti più adeguati per lo studio degli aspetti grammaticali della lingua. Inoltre, considerando l'estensione della visione letteraria a favore delle nuove preferenze estetiche giovanili, la letteratura dovrebbe risultare motivante per tutti gli apprendenti di tutti i livelli: «literature is simply justified by the students' reactions: if students enjoy reading and speak-

2 «Un'espansione della nozione di letteratura [...] è di grande beneficio all'uso della letteratura da una prospettiva linguistica». La traduzione è nostra.

3 «Abbastanza spesso la scrittura 'cattiva' [ovvero la letteratura popolare e giovanile] si può dimostrare più produttiva e stimolante di quella 'buona'; «buoni punti di partenza per usare e riflettere sul linguaggio». La traduzione è nostra.

ing and writing about literary texts, why not use them?»⁴ (Di Martino, Di Sabato 2014, p. 14).

Centrali e strategici, diventano, quindi, il dialogo tra gli insegnanti e gli studenti e le interazioni tra le realtà scolastiche ed extrascolastiche.

4.1 La motivazione allo studio della letteratura

In una prospettiva glottodidattica umanistica, la centralità della persona-studente è un elemento fondamentale nel rapporto didattico-educativo e l'aspetto motivazionale, considerato da Titone nel suo 'modello egodinamico' (1976, 1987) come «elemento dinamogenetico dell'apprendimento», è basilare per un apprendimento significativo (Rogers 1969). Il tipo di motivazione privilegiato in tale approccio è quello «intrinseco» (cfr. Balboni 2002; Caon 2010) cioè quando il docente riesce a creare una situazione in cui interesse e piacere per l'apprendimento sono provati in modo autonomo da parte dello studente (Caon 2010).

Ricorda Caon (in Pavan 2005, p. 121) a tal riguardo:

Con l'avvento della televisione prima e del computer con internet poi (senza dimenticare il recentissimo fenomeno della telefonia mobile [e delle sue ancor più recenti trasformazioni di natura e d'uso]), abbiamo assistito a delle vere e proprie rivoluzioni non solo nella quantità d'informazioni disponibili, nella eterogeneità delle fonti del sapere e nella esponenziale accelerazione della comunicazione ma soprattutto ad un cambiamento nelle modalità privilegiate per l'elaborazione delle stesse, nei tempi d'attenzione e nei centri d'interesse dei giovani. Basti pensare a quanto la multimedialità e la comunicazione telematica siano entrate prepotentemente nella vita dei ragazzi che navigano in internet, usano i telefonini per le più svariate funzioni (giocare, scambiare messaggi, scattare e scambiare foto, scaricare musica, navigare in internet), comunicano in tempo reale con amici o persone sconosciute che vivono in luoghi geograficamente lontanissimi. Tali «interfacce» con il mondo costituiscono, per la grande maggioranza degli studenti (almeno di quelli italiani), risorse noetiche ormai diffuse, a cui attribuiscono valore e che attirano il loro interesse e i loro investimenti affettivi.

Come afferma l'autore della scuola veneziana di glottodidattica (Caon 2010), la motivazione intrinseca può essere promossa attraverso: i materiali e gli ambienti reali e virtuali (internet), la metodologia, la relazione, i contenuti.

⁴ «La letteratura è giustificata semplicemente dalle reazioni degli studenti: se agli studenti piace leggere e parlare e scrivere dei testi letterari, perché non usarli?». La traduzione è nostra.

In questa sede, visto il taglio del nostro contributo, ci interessa particolarmente mettere in evidenza il fattore legato ai contenuti e alla metodologia. Infatti, se una motivazione spontanea allo studio della letteratura non c'è, occorre allora che il docente riesca attraverso scelte metodologiche a favorire, da un lato la partecipazione attiva (es. Cooperative Learning, attività tra pari, approccio di tipo ermeneutico che riprenderemo più specificamente al par. 4.4), dall'altro la scoperta da parte degli studenti del loro 'bisogno di letteratura' in quanto bisogno di narrare e di condividere l'esperienza umana nei suoi nuclei transculturali (l'amore, l'amicizia, le emozioni, i sentimenti, la morte...), trovando delle possibili risposte alle problematiche esistenziali che caratterizzano soprattutto l'adolescenza.

A questo si aggiunga l'obiettivo di «far maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere tra autori, movimenti, testi», per «far cogliere il bisogno di ampliare la visione da *hic et nunc* all'intero corpus della letteratura», di ampliare i loro orizzonti emozionali e comunicativi oltre che conoscitivi e, infine, per provare quel «*plaisir du texte*» (Balboni 2006, p. 10) che è insito nella finalità estetica di un'opera letteraria.

Di conseguenza, una rinnovata educazione letteraria deve mirare all'interiorizzazione del bisogno di letteratura da parte degli studenti e alla loro presa di consapevolezza del piacere che ne può derivare, con l'obiettivo di farlo diventare una disposizione naturale.

D'altra parte, in quanto esseri umani, e per di più se adolescenti, gli studenti si trovano già a interrogarsi sui grandi temi della letteratura (come l'amore, la malattia, la morte ecc.) tentando di trovare dei possibili riscontri nella fruizione estetica delle forme letterarie a loro più vicine (come le canzoni, i film e la paraletteratura).

Il passaggio intermedio necessario, quindi, corrisponde al mostrare agli studenti che anche la letteratura può fornire un aiuto in questo senso, rendendoli consapevoli dei legami che uniscono la loro esperienza audiovisiva extrascolastica alle proposte letterarie scolastiche, da un lato, e dando loro gli strumenti per selezionare le opere che soddisfano maggiormente i loro bisogni e piaceri nei diversi momenti della loro esistenza, dall'altro. Scrive Balboni (2004, p. 17) a questo proposito:

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 [...]. [...] 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 [...] 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.

Fondamentale, allora, risulta il dialogo tra gli insegnanti e gli studenti, affinché sia possibile trovare una mediazione tra l'esigenza di rispettare i programmi scolastici dei primi e le preferenze culturali degli ultimi. Riguardo al venirsi incontro tra insegnanti e studenti a beneficio di entrambi, scrive Armellini (1987, p. 86):

anche nell'educazione letteraria non si tratta di sconfiggere o di soppiantare uno dei due punti di vista, ma di promuovere tra essi un confronto e una ricerca d'accordo che possibilmente trasformino e arricchiscano entrambi gli interlocutori.

4.2 L'allargamento del canone

L'allargamento del canone letterario rappresenta un ulteriore possibile rimedio alla crisi dell'educazione letteraria e al rapporto delicato tra la cultura giovanile e la letteratura.

Con il concetto di canone si intende «una serie di testi che una determinata società considera fondamentali per la propria cultura e tradizione, ed esemplari sotto ogni punto di vista: il che equivale a dire che li considera dei classici» (Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003, p. 44). Secondo il modello tradizionale, il canone corrisponde a un repertorio prestabilito, immutabile e assoluto di opere passate, espressione dell'immaginario socio-culturale dominante di una data epoca, ed è basato sull'esigenza umana di conservazione della propria identità in un'ottica rappresentativa e formativa. A oggi, se l'esistenza stessa del canone rimane fuori questione perché è indubbia la necessità del suo apporto per orientarsi nella vasta offerta letteraria, risulta invece fondamentale riconoscere il suo carattere storico, parziale e relativo che ne evidenzia l'esigenza di ristrutturazione costante.

Il rinnovamento che l'educazione letteraria deve attuare nei confronti del canone corrisponde alla sua apertura verso le nuove forme di espressione letteraria preferite dai giovani studenti, che si rapportano comunque ai testi letterari tradizionali per le loro caratteristiche formali e contenutistiche. Come sostiene Armellini (1987, pp. 85-86), tali prodotti si possono ricercare nelle stesse esperienze di lettura della massa giovanile:

può darsi [...] che, in certi casi, i consumi culturali extrascolastici dei nostri studenti offrano già per conto loro qualcuno di quei vantaggi cognitivi, etici, psicologici che con tanta fatica cerchiamo di far passare per altri scomodi e tortuosi canali.

Nello specifico, l'estensione del canone letterario deve riguardare:

- le nuove forme di comunicazione audiovisiva e multimediale (come la pubblicità, i film, le canzoni ecc.). Secondo Balboni, nel passaggio tra i due millenni «è cambiato il mezzo della letteratura» (2004, p. 13), poiché, oltre al linguaggio scritto tradizionale, essa ha iniziato a esprimersi attraverso dei «linguaggi misti» (2006, p. 8), che uniscono la lingua letteraria ai linguaggi visivi (come la trasposizione dei testi letterari in opere cinematografiche), musicali (con lo sviluppo di molteplici forme di interazione tra letteratura e canzone – approfondite nel paragrafo 5) e grafici (ad esempio con i fumetti);
- la paraletteratura (come i romanzi gialli, rosa, polizieschi, di fantascienza, i fumetti ecc.): in passato rappresentava la letteratura «marginale» contrapposta alla letteratura canonica e «istituzionalizzata» e poi è stata definita «letteratura di massa» perché costituita da generi letterari di consumo (Brioschi, Di Girolamo e Fusillo 2003, pp. 67-69). Confermando l'esigenza di allargamento del canone nei confronti della paraletteratura, scrivono Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003, pp. 70-71): «la dicotomia netta fra letteratura e paraletteratura, fra generi alti e generi di consumo, [...] [è] sempre più aperta e problematica».

Facendo riferimento a entrambe le realtà letterarie verso i quali il canone deve affacciarsi, considerano Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003, p. 45):

la nostra epoca postmoderna ha visto un incrinarsi consistente di tutte le forme di gerarchia, in particolare della separazione fra letteratura alta e letteratura bassa, e inoltre una testualizzazione e un'estetizzazione diffuse, un proliferare di riscritture e transcodificazioni (quindi di passaggi da un genere all'altro, come quello della letteratura al cinema). Per tutti questi motivi non si può non ridiscutere il canone dei testi più significativi della nostra cultura.

Per evitare che la letteratura scritta sia superata dalle tecnologie multimediali, l'educazione letteraria deve stabilire un rapporto di interazione con i nuovi linguaggi di espressione letteraria, trovando, così, delle nuove modalità di realizzazione dei suoi obiettivi.

In questo modo, l'introduzione dei nuovi prodotti letterari all'interno del canone può eliminare lo scarto tra il dovere scolastico e il piacere extrascolastico, favorendo il riavvicinamento tra gli ambiti della letteratura 'ufficiale' proposta a scuola e della letteratura 'non ufficiale' preferita dalle nuove generazioni. Considera a tal proposito Armellini (1987, pp. 111-112):

così ritoccato [...] il canone si presenta come uno strumento necessario per il confronto tra il gusto «legittimo», rappresentato dal patrimonio

letterario, e quello «illegittimo» delle masse giovanili, assuefatte ai valori e ai modelli introdotti dalla produzione di massa.

Da una parte, questa soluzione è in accordo con la natura della letteratura che, come sostiene Luperini (2002, p. 47), è interdisciplinare: «l'insegnamento della letteratura [...] ha uno statuto aperto. La letteratura è una porta d'ingresso in altri mondi. Il suo studio comporta sempre, di necessità, il ricorso a discipline diverse». Dall'altra, sull'opportunità di considerare le tendenze giovanili da parte dell'educazione letteraria per il suo stesso insegnamento, scrive Caon (2005b, p. 77):

è importante che l'approccio ai saperi «tradizionali» tenga conto delle modalità di fruizione estetica privilegiate dai discenti, affinché il docente possa costruire dei «ponti» tra i background e gli orizzonti degli studenti e i contenuti che andrà a proporre in classe.

Sulla base di tali proposte di cambiamento, il canone letterario può diventare uno strumento aperto, modificabile e vicino alle esigenze della cultura giovanile, rappresentando uno dei tanti percorsi possibili per aiutare gli studenti a orientarsi nella vastità del mondo letterario attuale e proponendo loro le diverse offerte letterarie affinché essi possano studiarle, confrontarle e valutarle consapevolmente.

In tal modo, gli studenti sono posti nelle condizioni di raggiungere una maggiore autonomia tanto nel giudizio critico come nella scelta delle opere e dei loro mezzi di fruizione. Afferma a tal riguardo Balboni (2004, p. 14):

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.

Grazie alla rinnovata educazione letteraria, quindi, gli studenti possono arrivare a possedere una «competenza letteraria consapevole» e a maturare un'«esperienza estetica» (Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003, pp. 46-47) basata sulla scoperta delle «diverse funzioni [...] che i diversi generi possono svolgere», creando, così, le condizioni «per consentire agli alunni di esprimere [...] valutazioni qualitative che escano dal criterio meramente impressionistico del «mi piace, non mi piace», incentivato [...] dal rapido succedersi delle mode nella cultura di massa» (Armellini 1987, p. 93).

4.3 L'ampliamento dei mezzi di trasmissione del testo letterario

Oggigiorno, le nuove forme di espressione letteraria si trasmettono secondo modalità più rapide e maggiormente vicine all'esperienza quotidiana dei giovani. Secondo Balboni (2004, p. 13), infatti, con il cambio del millennio «è cambiato il sistema di distribuzione del testo letterario», che non si limita più al testo scritto, al CD o al DVD, ma si diffonde attraverso delle modalità all'avanguardia, come la *streetpole poetry*, la *post-it poetry*, la *graffity poetry* e le innumerevoli possibilità offerte dalla rete (i *web novel*, la *web poetry*, i *blog* ecc.) (per approfondimenti si veda Balboni 2004, 2006).

Di conseguenza, l'educazione letteraria deve aprirsi anche nei confronti dei nuovi mezzi di trasmissione letteraria. Ai tempi distesi di lettura del testo scritto, che permettono agli studenti di soffermarsi sull'opera in modo analitico e riflessivo, la rinnovata educazione letteraria deve affiancare i ritmi veloci della percezione audiovisiva che favoriscono, invece, una sua ricezione più globale e sintetica.

Riguardo alle conseguenze del ridimensionamento dell'educazione letteraria a partire dai suoi scambi con le nuove forme estetiche multimediali, scrive Armellini (1987, p. 91):

il rapporto tra letteratura e comunicazione audiovisiva dovrà [...] essere assunto dall'educazione letteraria nella sua problematicità, e già il fatto di porre il problema costituirà una premessa di rilevante valore conoscitivo. Si tratterà di rinunciare alla nostalgia per il vecchio e aristocratico modello di lettore libero e solitario, nutrito esclusivamente dall'ardua lezione dei classici, per favorire un approccio più dinamico e aperto, che verifichi con gli studenti, potenziali lettori di oggi e di domani, le capacità di tenuta della scrittura letteraria, con le sue prerogative specifiche, nel contesto di un dialogo spregiudicato con l'universo della produzione estetica audiovisiva.

Parallelamente all'ampliamento dei contenuti attraverso l'allargamento del canone, dunque, il progetto di risoluzione della crisi dell'educazione letteraria deve riguardare anche l'estensione delle modalità di fruizione della letteratura.

4.4 L'approccio e la metodologia didattica

Come abbiamo detto in apertura del nostro contributo, gli studenti sono sempre più immersi in una realtà che ha nella ipermedialità, nella simultaneità multimodale, nella partecipazione attiva e nell'interattività le sue forme privilegiate di comunicazione.

Senza voler minimamente avvallare l'idea di appiattare la didattica della letteratura verso un adeguamento acritico alle trasformazioni comunicative e alle mode generazionali, riteniamo però fondamentale, in un'ottica umanistica, poter cercare una mediazione didattica che, pur nei ruoli che negli statuti sono dati a docenti e discenti, possa favorire un modo maggiormente motivante di studiare (e insegnare) letteratura.

Ben vengano integrazioni metodologiche e uso di nuove risorse tecnologiche che favoriscano le modalità partecipative e le risorse che gli studenti usano di frequente per comunicare e per cercare il senso della loro esistenza, a patto che, come ricorda Giovanni Freddi (citato in Caon, Serragiotto 2012) con una famosa affermazione «La tecnologia [debba] essere al servizio dello studente e dell'insegnante, cioè dell'uomo, mai il contrario».

Fatta questa doverosa premessa, riteniamo che - in questi scenari - abbiano particolarmente rilevanza delle metodologie a mediazione sociale (Minello 2006) che hanno nel gruppo e nella relazione tra pari un perno fondamentale del lavoro, e che trovano nell'approccio ermeneutico il loro fondamento filosofico.

L'approccio ermeneutico dell'educazione letteraria stabilisce sia la necessità di contestualizzazione storica del testo letterario sia l'esigenza di individuare i significati che, al giorno d'oggi, l'opera può rivestire per il lettore attuale attraverso la sua interpretazione.

A livello operativo, a una prima fase di commento testuale, in cui lo studente si rapporta con gli aspetti oggettivi e descrittivi dell'opera attraverso la sua analisi linguistica, metrica, retorica e formale, segue una seconda fase di «interpretazione interdialogica» (Luperini 2005, p. 36), in cui lo studente compie le azioni di «storicizzazione», «attualizzazione» e «valorizzazione» del testo letterario (Luperini 2002, p. 30).

In questo modo, lo studente è coinvolto attivamente nella costruzione del significato dell'opera, in quanto «la lettura implica [...] l'interpretazione partecipante, il pieno coinvolgimento del soggetto» (Luperini 2005, p. 30). Allo stesso tempo, grazie alla dialettica che lo studente instaura con il testo letterario e con gli altri suoi lettori, la classe diventa una «comunità interpretante» (Armellini 1987, p. 62) o una «comunità ermeneutica» (Luperini 2002, p. 62), che interpreta l'opera non a partire dall'arbitraria soggettività del singolo, ma sulla base del suo significato storico e del suo «significato per noi» (Luperini 2002, p. 62).

Se da un lato, infatti, è necessario rispettare «l'intenzione del testo» (Eco 2002, p. 11) ponendo dei freni alla molteplicità di interpretazioni attribuibili ad un'opera poiché «se è vero che [...] sono infinite, ciò non vuol dire che siano illimitate» (Luperini 2002, p. 83), dall'altro, è necessario considerare che ciascun studente appartiene a una comunità immersa in un contesto storico, politico, sociale e culturale definito e condiviso. A questo proposito, scrive Luperini (2002, p. 80):

una comunità è dotata di un sapere comune e di un comune orizzonte di valori, a partire dai quali si divide – o può dividersi – durante l’atto ermeneutico. Da tale punto di vista la classe prefigura comunità democratiche più ampie, a livello nazionale e sovranazionale, e si allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni.

Per lo studente, l’educazione letteraria rappresenta, così, una possibilità di crescita formativa che non si lega solo al ruolo di allievo di una disciplina, ma che coinvolge la sua intera identità di cittadino del mondo.

Di fronte alla polisemia dei significati del testo letterario e all’infinità delle sue potenziali interpretazioni è necessario avere la consapevolezza che «la verità che emerge dalla letteratura è [...] problematica e processuale» (Eco 2002, p. 74), poiché solo in questo modo «lo studente è indotto da un lato ad assimilare un’idea della verità come processo e dialogo, non come dogma o norma precostituita, dall’altro a sostenere la propria argomentazione e a rispettare quella altrui», dimostrando, così, il «nesso che unisce democrazia a interpretazione, didattica della letteratura e formazione del cittadino» (Eco 2002, p. 62).

Riferimenti bibliografici

- Abruzzese, A. (1983). «Il letterato nell’era tecnologica». In: Asor Rosa A. (a cura di), *Letteratura Italiana*, vol. 2, *Produzione e consumo*. Torino: Einaudi.
- Armellini, G. (1987). *Come e perché insegnare letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell’italiano a stranieri*. Città di Castello (Perugia): Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Brioschi, F.; Di Girolamo, C.; Fusillo, M. (2003). *Introduzione alla letteratura*. Roma: Carocci.
- Caburlotto, F. (2004). «La letteratura della rete». In: Balboni, P.E., *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Calvino, I. (1995). *Perché leggere i classici*. Milano: Oscar Mondadori.

- Caon, F. (2005a). «Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura». In: Pavan, E. (a cura di), *Il «lettore» di italiano all'estero*. Roma: Bonacci.
- Caon, F. (2005b). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano ai non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Caon, F.; Serraggiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue*. Torino: UTET Università.
- Colombo, A.; Sommadossi, C. (a cura di) (1985). *Educazione letteraria*. Milano: Bruno Mondadori.
- De Mauro, T. (2001). *Minima scholaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Martino, E.; Di Sabato, B. (2014). *Studying Language through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Dolci, R. (2006). «La partecipazione nella classe di lingua». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*. Perugia: Guerra.
- Duff, A.; Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford e New York: Oxford University Press.
- Eco, U. (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Freddi, G. (2003). *La letteratura: Natura e insegnamento*. Milano: Ghisetti & Corvi.
- Jakobson, R. (2002, 1a ed. 1966). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli.
- Lavinio, C. (a cura di) (2005a). *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Lavinio, C. (2005b). «Introduzione». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Luperini, R. (2002). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2005). «L'educazione letteraria». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Minello, R. (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Pavan, E. (a cura di) (2005). *Il "lettore" di italiano all'estero*. Roma: Bonacci.
- Rigo, R. (2014). *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Anicia.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Press; citazioni dalla trad. it. (1971), *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.

- Stagi Scarpa, M. (2005). *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (1987). «La dimensione affettiva». In: Freddi, G. (a cura di), *Lingue straniere per la scuola elementare*. Padova: Liviana.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

