

2 Educazione letteraria e didattica della letteratura

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

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

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

2.1 I concetti di educazione letteraria e didattica della letteratura

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

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

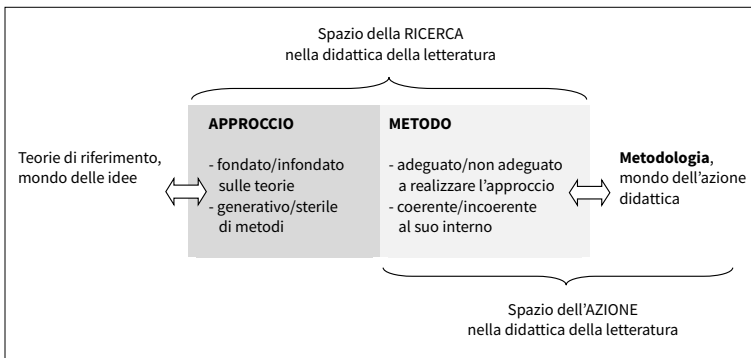


Figura 2 Modello sullo spazio della ricerca e dell'azione nella didattica della letteratura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.1 L'approccio e il metodo storicistico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2 L'approccio e il metodo psicologico-lirico

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

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

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

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

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

L'estetica crociana si fonda sui principi di:

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

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

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

2.2.3 L'approccio e il metodo sociologico-marxista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.4 L'approccio e il metodo formalistico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.5 L'approccio e il metodo strutturalista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.6 L'approccio e il metodo semiotico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La lezione si articola in tre passaggi:

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

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

2.2.8 L'approccio e il metodo ermeneutico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.9 L'approccio e il metodo della critica tematica

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

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

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

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

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

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

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

Tra le potenzialità del metodo della critica tematica si rilevano:

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

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

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

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

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

2.3 Le finalità dell'educazione letteraria

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

2.3.1 Il riconoscimento delle caratteristiche formali

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

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

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

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

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

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

2.3.2 Il potenziamento linguistico

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

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

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

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

2.3.3 L'arricchimento storico-culturale

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

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

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

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

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

2.3.4 La maturazione etica

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

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

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

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

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

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

2.3.5 La conoscenza di se stessi e del mondo

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

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

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

2.3.6 Lo sviluppo del senso critico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

