

Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari

Fabio Caon

Abstract In a process that took about fifteen years, the way of teaching literature underwent a real revolution. The previous method conceived the teaching of literature as history of literature; the new one aims at developing the ability of reading literary texts through a textual analysis. The model of communicative competence – which has been applied in language education but not as much in the teaching of literature – can help broaden the area of intervention. Literary communication is the discipline the student should come to master.

Sommario 1. Gli anni del cambiamento. — 2. Una nuova prospettiva: la competenza nella comunicazione letteraria. — 3. Jakobson ed educazione letteraria.

1 Gli anni del cambiamento

La grande rivoluzione nell'insegnamento della letteratura in Italia avviene soprattutto nell'insegnamento delle lingue straniere negli anni ottanta e segue alcuni percorsi abbastanza definiti:

- a. una grande quantità di interventi che proviene dagli IRRSAE, dalle associazioni di insegnanti quali il GISCEL, il LEND e l'ANILS e dagli insegnanti-formatori nei primi anni del Progetto Speciale Lingue Straniere, che in quel decennio rivoluzionò la prassi glottodidattica nelle scuole italiane. Sono studi in cui la teoria della letteratura è ridotta al minimo mentre prevale l'istanza che muove da don Milani attraverso Bernstein e dalle *Dieci tesi* del 1975 e orienta verso una educazione letteraria, e non solo linguistica, 'democratica': per echeggiare Bernstein, un'educazione che impedisca la deprivazione letteraria delle classi socioeconomiche più svantaggiate, che annulli la percezione di letteratura come appannaggio delle classi alte, di chi può coltivare l'*otium*.

I prodotti di tali studi sono saggi e volumi in cui si cercano delle metodologie, dei percorsi (soprattutto tematici) per avvicinare gli studenti alla letteratura, con un focus contenutistico più che critico, anche se non manca, e diviene via via più marcato, l'interesse per la forma letteraria. Rilevante è anche la riflessione di questi insegnanti-

ricercatori sul ruolo della letteratura nella scuola che, dopo l'inizio delle sperimentazioni, sembrava avviata ad una imminente riforma.

Per citare solo alcuni di questi studi (ma nelle riviste di quegli anni ce ne sono molti di più) ricordiamo Caponera, Siani 1978; Colombo 1979, 1990, 1996; Colombo, Sommadossi 1985; Mariani, 1983; Bertoni Del Guercio 1984; Bertoni Del Guercio, Caponera 1981; Lugarini 1985; Armellini 1987; Siani 1990; vent'anni dopo troveremo una serie di volumi della stessa natura operativa presso l'editore Carocci: Stagi Scarpa 2005; Stagi Scarpa, Pozzi Lolli 2006; Uribe 2008;

- b. gli accademici sono abbastanza poco presenti in questo periodo, con l'eccezione di Cristina Lavinio (il suo primo saggio sul tema è del 1979, cui ne seguiranno molti fino al volume da lei curato nel 2005); Asor Rosa (1985) e Coveri (1996) tentano un raccordo scuola-università presentando impianti teorici e insieme percorsi didattici non dissimili da quelli del gruppo precedente, spesso con gli stessi autori; in queste opere (ma anche in quelle di Luperini di alcuni anni più tardi: 1998, 2000) l'interesse è meno applicativo di quello che emerge nel primo e più sostanzioso gruppo, e riguarda la testualità, in particolare la specificità dei testi letterari;
- c. un terzo gruppo di studi proviene dalla scuola veneziana ed ha un taglio duplice: da un lato afferma la centralità dell'analisi testuale, in sintonia con il gruppo 'b' visto sopra, ma soprattutto con la tradizione propria della scuola francese: sono infatti francesisti Bonini (1980a, 1980b, 1984, 1987) e Jamet (1987, 1989a, 1989b); dall'altro affronta il problema in termini di sviluppo dell'abilità di lettura applicata a una tipologia particolare di testi: quelli letterari, caratterizzati da scarti rispetto ai testi della vita quotidiana (Balboni 1984, 1988, 1989, fino al volume del 2004).

A metà degli anni novanta, la rivoluzione copernicana (ripetiamolo, dalla focalizzazione sulla storia letteraria e sull'autore a quella sul testo) è oramai realizzata nell'insegnamento delle lingue straniere, visto che sono disponibili ottimi materiali didattici, ed ha attecchito nell'insegnamento dell'italiano nella scuola media e al biennio, mentre al triennio in italiano e nelle lingue classiche la tradizione prosegue presso che intatta. Nella seconda parte di quel decennio quindi si esplorano altri aspetti, quali ad esempio l'impatto delle emozioni nello studio letterario (De Col 1999; Abbaticchio 2002), il ruolo delle tecnologie (Saccardo 1994; Ricciardi 1996; Balboni 1999, 2004; Luperini 2010).

La chiave di volta di questi vent'anni di riflessione sulla didattica della letteratura è su due piani: la focalizzazione sulla natura del testo letterario e lo sviluppo dell'abilità di lettura di testi letterari, che significa

saper cogliere quelle caratteristiche testuali che rendono 'letterario' un testo.¹

2 Una nuova prospettiva: la competenza nella comunicazione letteraria

Il senso complessivo di questo contributo sta nel tentativo di analizzare le possibili vie della didattica della letteratura nell'ottica della competenza comunicativa.

Prendiamo le mosse dal modello più ampio, quello di Balboni (discusso in varie opere e presentato nella sua forma definitiva nel 2011), che qui riprendiamo con un diagramma (fig. 1):

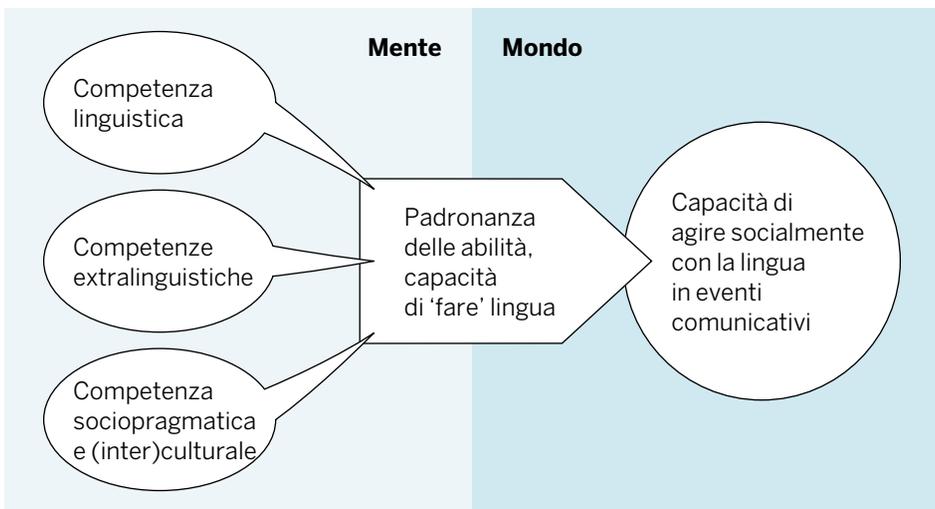


Figura 1. Il diagramma sulla competenza comunicativa

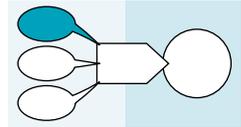
Il modello (che come tutti i modelli tende a descrivere un oggetto o un fenomeno in maniera indipendente da luogo e tempo: la competenza comunicativa di un antico egizio e quella di un vulcaniano di Star Trek dovrebbero avere questa stessa conformazione) scinde tra le competenze, cioè sistemi di regole e di conoscenze, situate nella mente e le competenze che consentono la performance in eventi comunicativi situati nel mondo, in specifici *hic et nunc*. Tra questi due ambiti, la realtà mentale e quella

¹ Sul tema dello sviluppo delle competenze nello studio letteratura si può approfondire con *Enseignement de la littérature* s.d.

sociale, c'è un fascio di abilità (di comprensione, produzione, interazione, manipolazione di testi) che traducono in atto, in testi compresi, prodotti, dialogati o manipolati, le potenzialità delle competenze mentali.

Nella prima rivoluzione copernicana, come l'abbiamo definita sopra, le proposte di didattica della letteratura focalizzano due aspetti:

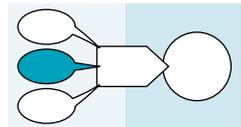
- a. la **competenza linguistica**: l'analisi testuale mira a porre in risalto le deviazioni, gli scarti che si trovano in un testo letterario in termini fonologici (ritmo, rima, allitterazione ecc.), morfosintattici (distribuzioni degli elementi all'interno della frase, scelte morfologiche particolari), lessicali (ruolo della connotazione e tutto il bagaglio di figure retoriche), testuali (generi letterari, elementi narratologici ecc.);
- b. la padronanza dell'**abilità di lettura** di testi letterari, che consiste nell'identificarne le marche specifiche di letterarietà.



È possibile coinvolgere anche le altre componenti della competenza comunicativa nella didattica della letteratura? Questa è la domanda che ci poniamo in questo paragrafo, domanda che risulterà centrale per tutto il nostro contributo.

Tentiamo una proposta seguendo il modello di competenza comunicativo schematizzato sopra:

- c. la **competenza extralinguistica**: i linguaggi non verbali legati alla comunicazione quotidiana, e quindi alla sua riproduzione 'mimetica' anche in teatro e al cinema, sono la **cinesica**, la **prossemica**, l'**oggettemica** e la **vestemica**; ma nella letteratura teatrale, sia nel dramma sia nel melodramma, intervengono tutti i linguaggi non verbali resi possibili dalla semiosi umana:
- linguaggi visivi: scene e costumi che sono parte integrante del messaggio complessivo e che, come vedremo parlando degli eventi comunicativi in cui si realizza la comunicazione letteraria, rispondono a grammatiche che cambiano nel tempo e nello spazio: l'idea di un fondale dipinto realisticamente, comune nel teatro di cinquant'anni fa, è difficilmente proponibile secondo le regole odierne dello spettacolo;
 - linguaggi musicali, che nel melodramma hanno una relazione strettissima con il testo linguistico, sono paralleli e compenetrati, mentre nel teatro di parola e nel cinema fungono da colonna sonora, cioè sot-

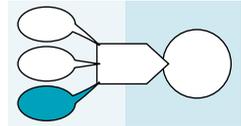


tolineano il significato delle parole offrendone un sinonimo, oppure servono a creare uno stato d'animo (paura, ansia, dolcezza, tristezza ecc.) su cui planano le parole del testo;

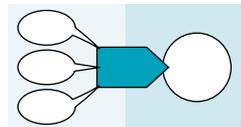
- i linguaggi corporei della recitazione e della danza; come sa chiunque abbia frequentato il mondo teatrale, l'uso del corpo nella recitazione è tutto tranne che realistico: i movimenti rispondono a una *expectancy grammar* ben precisa, che cambia da cultura a cultura, e hanno significati retorici precisi – dolcezza, disprezzo, attenzione, ansia, paura, e tutta la gamma delle emozioni che il movimento deve comunicare allo spettatore; quanto alla danza, sia quella classica dei balletti di Čajkovskij sia quella astratta alla maniera di Pina Bausch, movimenti, passi, gesti, sono regolati da grammatiche precise che devono essere conosciute dallo spettatore, pena il rimanere assolutamente sconcertati dal vedere ragazzi e ragazze che saltano sulle punte e fanno movimenti inconsulti.

Le regole che governano l'uso di tutti questi linguaggi costituiscono la competenza extralinguistica in letteratura – competenza che non viene acquisita spontaneamente dal *Language Acquisition Device* come la competenza linguistica, ma che devono essere costruite per poter essere comprese e, se lo meritano, apprezzate;

- d. la **competenza interculturale** riguarda non solo le differenze di stili di vita, di valori, di uso dei vestiti, degli oggetti, dei linguaggi verbali e non verbali, ma anche le differenze nelle tradizioni letterarie: un haiku è il risultato della combinazione tra l'amore per la sintesi estrema e la valorizzazione del non-detto che sono tipici della cultura giapponese, così come un musical americano non ha nulla a che fare, diversamente da quanto possa apparire a prima vista, con l'operetta europea di un secolo fa o con le moderne opere rock come quelle di Lloyd Webber, Cocchiante, Dalla: musical, operetta e opera (per quanto rock) sono tre prodotti differenti di tre culture differenti;



- e. il **complesso delle abilità linguistiche**, nella tradizione, era fortemente legato alla letteratura: si traducevano testi letterari, se ne facevano riassunti e parafrasi (la celebre attività del 'mettere in prosa' i testi poetici), utilizzando il testo letterario come modello linguistico;² con la rivoluzione degli



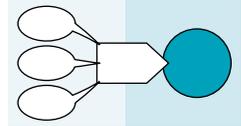
² Rispetto a quest'idea di utilizzare il testo letterario come modello linguistico, vi sono diverse posizioni (riprese in Beraldo, Celentin 2007, cap. 2): molto diretto è, ad esempio, Hişmanoğlu (2005, p. 53) il quale definisce l'uso della letteratura «a popular technique for teaching both

anni ottanta, l'attività che viene privilegiata è la comprensione. Vediamo se e come sia possibile ampliare il novero delle abilità coinvolte nel lavoro sui testi letterari, limitandoci – per ragioni di economia – comunque a un cenno:

- **comprensione:** negli ultimi trent'anni è stata prevalentemente intesa come comprensione dei contenuti e come analisi delle caratteristiche formali che rendono letterario il testo; crediamo sia possibile un'accentuazione in direzione **ermeneutica**, di comprensione profonda, 'oltre il testo', per coglierne valori simbolici, culturali ecc.; torneremo più avanti su questo tema;
- **produzione:** anni fa sono comparsi saggi che propongono la creazione di testi letterari a scuola come uno dei percorsi per l'educazione letteraria (Armellini 1998; Calzetti, Corda Costa 1989; Marin 2000). Abbiamo anche condotto un progetto, fatto proprio dai ministeri degli Esteri e dell'Istruzione, Università e Ricerca, in cui gli studenti delle scuole superiori dovevano creare testi in italiano a partire da canzoni (Caon, 2010); esistono poi delle tecniche, come quella del romanzo collettivo, che possono portare gli studenti a riflettere in termini narratologici non per analizzare ma per produrre, rendendo così possibile l'assunto della psicologia attivistiche di John Dewey *learning by doing*;
- **interazione:** la letteratura non ammette, tranne nel teatro di grandissimi guitti, l'improvvisazione, ma per sua natura si basa su testi cesellati dall'autore; i testi drammaturgici si prestano comunque alla drammatizzazione, tecnica importante in quanto richiede un'analisi preventiva precisa: dove respirare; quali parole accentuare in una frase; quale tono di voce, quale enfasi, quale rapidità di eloquio utilizzare; quali e quante pause inserire, e dove; quale supporto chiedere alla cinesica, alle espressioni del viso; e così via. La conduzione in gruppo di tali attività propedeutiche porta ad un confronto delle rispettive interpretazioni (legate alle diverse ermeneusi del testo) e si colloca nell'alveo delle metodologie a mediazione sociale (cfr. Caon 2008);

basic language skills (i.e. reading, writing, listening and speaking) and language areas (i.e. vocabulary, grammar and pronunciation) in our times» e, ancora più esplicito (e secondo noi inaccettabile) è Sanz Pastor (2006, p. 349), quando pensa a coloro che «con mucho gusto, perfeccionarian su inglés disfrutando de un soneto de Shakespeare; aprenderían los tiempos verbales del pasado en francés con uno de los *Ejercicios de estilo* de Raymond Queanau; o se iniciarían en el léxico de la desesperación amorosa en alemán con la, en el fondo dieciochesca y contenida, experiencia de *Werther*». Quanto a noi, esprimiamo le nostre riserve sia per un fatto 'tecnico', ovvero la complessità della gran parte dei testi letterari (che suggerisce di proporli a livelli intermedi avanzati quindi partendo almeno da un B1 avanzato o da un B2), sia per un aspetto 'di pertinenza': se cioè sia lecito spostare il fine estetico – il piacere del testo – per mettere un fine didattico.

- **traduzione:** la traduzione dalla propria lingua a una lingua straniera o classica viene ritenuta unanimemente impossibile non solo nella professione di traduttore, ma anche dal punto di vista glottodidattico (De Giovanni, Di Sabato 2010); la traduzione dalla lingua straniera o classica è invece un ottimo strumento con cui gli studenti avanzati possono analizzare e arricchire il lessico, soprattutto in ordine alla connotazione, nonché le differenze culturali tra i due mondi;
 - **dettato, riassunto, parafrasi:** ci sono milioni di testi da dettare, riassumere, parafrasare, senza operare su testi letterari snaturandoli e usandoli per scopi che non riguardano l'educazione letteraria come, ad esempio, il perfezionamento dell'ortografia, l'individuazione di nuclei informativi, la trasposizione da discorso diretto a indiretto ecc.;
- f. la **realizzazione (cioè la comprensione o produzione) dei testi in eventi comunicativi:** nella competenza comunicativa tout court si parla o si ascolta per raggiungere i propri scopi, altrimenti si parla a vanvera; la comunicazione letteraria, che è monodirezionale autore → fruitore (tranne in alcuni eventi sperimentali e quindi al di fuori del nostro discorso) ha come scopo generale la creazione e condivisione di pensieri ed emozioni; sulla relazione monodirezionale autore → fruitore si inseriscono spesso terzi attori che possono modificare l'effetto agendo secondo regole proprie di alcuni eventi comunicativi:
- nel **teatro**, sia di parola sia operistico, il lavoro del regista, dello scenografo, del costumista (e, in musica, del direttore d'orchestra) è ormai essenziale: Shakespeare scriveva testi densi di immagini tese a ricreare il luogo in cui si svolgeva la scena, perché agiva in teatri privi di scenografia; per secoli poi è stato situato tra fondali dipinti e castelli di cartapesta; oggi la grammatica del teatro esclude la verosimiglianza, gli ambienti sono accennati, le atmosfere create con luci, la discronia è ormai la prassi, per cui Riccardo III e gli dei del Walhalla vestono con stile nazista, Violetta canta in jeans e maglietta mentre i suoi ospiti sniffano coca e bevono birra, Parsifal è un apprendista meccanico e durante il *Va pensiero* gli ebrei a Babilonia alzano le foto dei deportati ad Auschwitz: se gli studenti non conoscono queste grammatiche è inutile indurli ad andare qualche volta a teatro, ne sarebbero delusi, si convincerebbero di essere incapaci di comprendere o che il teatro non vale la pena di essere compreso;
 - nella **narrativa e poesia** raramente il contatto autore → lettore avviene per caso, si procede invece per 'tam tam' ovvero il passaggio di informazione informale (e in questo caso c'è la valutazione dell'amico che consiglia un libro a orientare la fruizione) o attraverso un altro



evento comunicativo particolare: la recensione e la presentazione dei libri, con la presenza dell'autore e il rito della firma della prima pagina. Comprendere una recensione non è facile: la recensione negativa infatti è presso che scomparsa (tant'è vero che nel 2012 Carofiglio, di fronte a una valutazione negativa, ha denunciato il direttore editoriale di Ponte alle Grazie) ma nelle recensioni comunque ci sono degli indicatori indiretti della valutazione del critico; le presentazioni, invece, sia in libreria sia in programmi televisivi, sono immancabilmente positive e, in quanto tali, inutili per farsi un'idea del valore di un libro, anche se possono informare sui suoi contenuti.

Gli studenti sono spesso ignari del modo in cui avvengono questi eventi, che per altro sono facili da reperire ed analizzare su YouTube per quanto riguarda le messinscena, e sui giornali, per quanto concerne le recensioni.

È dunque ipotesi fondante di questo studio il fatto che, oltre ad interessare la comprensione della natura letteraria del testo sulla base di caratteristiche formali - fonologiche, morfosintattiche, lessicali, testuali - anche le altre componenti della competenza comunicativa siano interessate al lavoro per l'educazione letteraria (pur reiterando la precisazione che qui non ci interessiamo delle componenti storiche, culturali, filosofiche dell'educazione letteraria, ma solo della sua componente linguistica e comunicativa).

Alla luce di quanto detto il diagramma che abbiamo mutuato da Balboni si trasforma nel modo illustrato nella fig. 2 (le sezioni scure sono quelle che riguardano la componente linguistica e comunicativa dell'educazione letteraria):

Vediamo come si legge il diagramma sull'educazione letteraria:

- a. la prima delle caselle evidenziate indica il **complesso delle competenze che riguardano la comunicazione linguistica** e che, nel diagramma di Balboni, sono differenziate: le abbiamo fuse, pur nella consapevolezza della loro diversità, per una ragione di semplice economia formale nel diagramma;
- b. compare una **competenza sociolinguistica** particolare relativa alla varietà letteraria della lingua: sebbene essa sia già implicita tra le competenze sociolinguistiche generali nella casella sovraordinata, abbiamo voluto enuclearla e porla in evidenza perché essa costituisce il nucleo della riflessione linguistica relativa alla letteratura: ci limitiamo, in questa sede, a notare come questa varietà possa essere analizzata, come tutte le varietà, lavorando su tutti gli assi di strutturazione del linguaggio:
 - **fonologia**: la varietà letteraria si caratterizza in poesia per la pre-

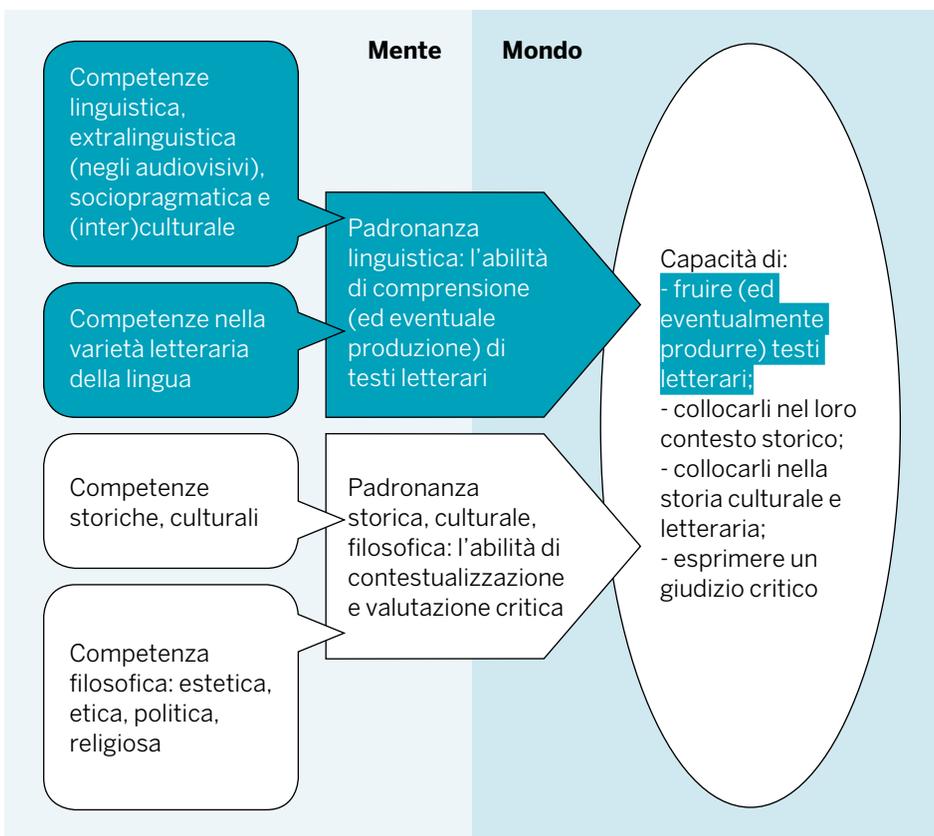


Figura 2. Il diagramma sull'educazione letteraria.

senza marcata di fenomeni retorici quali ad esempio la rima e il ritmo; anche per quanto concerne la scrittura per il teatro e la prosa l'attenzione al suono e al ritmo della lingua è molto più accentuata che nelle altre varietà di lingua (anche quando questo non viene messo in evidenza: «Addio monti sorgenti dall'acque» è un endecasillabo e anche in un testo in prosa richiama la maestosità del verso più tipico della poesia italiana);

- **morfosintassi:** il testo poetico stravolge spesso la sintassi tanto da farne una delle principali difficoltà per la lettura da parte di studenti inesperti, soprattutto nelle opere dei secoli scorsi dove sono spesso presenti elementi morfologici oggi desueti;
- **testualità:** la dissimmetria tra la 'fabula' (ovvero la successione in cui si sono effettivamente svolti gli eventi narrati nel testo) e l' 'intreccio' (cioè il modo in cui l'autore li dispone nel testo) differenzia

una narrazione 'letteraria' dal semplice racconto di un episodio nella lingua quotidiana; se poi si pensa che molti dei testi letterari sono codificati sotto forma di generi, alcuni dei quali – come quelli poetici – non esistono nel linguaggio comune, si comprende qual è lo 'scarto' tra un testo letterario ed un testo appartenente ad altre varietà;

- **lessico:** qualunque manuale per l'educazione letteraria contiene un'appendice sulle cosiddette figure retoriche; alcune di queste hanno un corrispondente nell'uso quotidiano, altre verrebbero considerate segni di 'follia' in un discorso quotidiano: il celeberrimo verso di Dante «Vergine madre, figlia del tuo figlio» ha bisogno di un contesto letterario per essere accettabile;
 - **semiosi complessa:** alcuni testi letterari intrecciano la parte linguistica anche con altri linguaggi: il teatro e il cinema hanno una forte componente visiva, sia di elementi di contorno – sfondi, costumi, scene – sia di espressività cinesica dell'attore che pronuncia il testo linguistico; la musica, che nel cinema e nel teatro può svolgere solo una funzione ancillare, di sottofondo per quanto espressivo, si intreccia indissolubilmente col testo linguistico non solo nelle canzoni ma anche nel testo semioticamente più complesso che esista, il melodramma, dove compare spesso anche il linguaggio del corpo inteso non solo come movimento pragmatico (prendere un oggetto, alzare una bandiera) ma come movimento esteticamente fine a se stesso eseguito dal corpo di danza;
- c. la freccia riguardante la **padronanza**, che nel modello di competenza comunicativa concerne una dozzina di abilità linguistiche, è stata qui focalizzata sull'abilità più usata nella fruizione di testi letterari: la comprensione. A questo aspetto ne viene aggiunto un altro che, sebbene in maniera parentetica, è assai poco diffuso della competenza letteraria: la produzione di testi (abilità che pure non dovrebbe essere aliena a un progetto di educazione letteraria nel quale punti a sviluppare anche la capacità creativa, espressiva degli studenti);
- d. nel diagramma della competenza comunicativa, un cerchio che richiama il target di un tiro a segno indica **l'obiettivo pragmatico della comunicazione**, cioè la capacità di agire nel mondo usando la lingua e i linguaggi non verbali che la integrano; nel diagramma allargato il cerchio si estende fino a diventare un ampio ovale che riprende, dal modello iniziale, solo la capacità di fruire ed eventualmente di produrre testi letterari.

Questi elementi, evidenziati graficamente con un fondino, rappresentano la componente che pertiene all'educazione linguistica all'interno del più ampio processo dell'educazione letteraria.

2.1 Gli elementi specifici del diagramma 'letterario'

Nello schema compaiono, con fondo bianco, alcuni elementi che sono specifici della competenza letteraria e la caratterizzano rispetto alla più 'semplice' competenza comunicativa:

- a. **competenze storiche e culturali:** si tratta di due competenze autonome che, come abbiamo fatto per quelle comunicative, vengono fuse per semplificare un diagramma complesso: leggere un testo italiano o inglese del 1600 senza saperlo contestualizzare nell'Italia frammentata e decadente o nell'Inghilterra potente e ricca significa non poter comprendere fino in fondo quel testo letterario. Nella scuola italiana degli anni ottanta e novanta, soprattutto per ciò che riguarda l'insegnamento delle lingue straniere, si registrò un fortissimo impatto della critica strutturalista e formalista per cui molti testi venivano presentati agli studenti solo per farne analisi testuali, strutturali, senza alcuna contestualizzazione. Se il diagramma su cui stiamo lavorando è vero, allora quelle esperienze non riguardavano l'educazione letteraria ma solo l'educazione linguistica focalizzata sulla varietà di lingua letteraria;
- b. **competenza filosofica:** abbiamo racchiuso dentro questo iperonimo, per semplicità, alcuni elementi che sono fondamentali per la lettura etimologicamente 'intelligente' (da *intus legere*, leggere dentro) di un testo letterario e per poter esprimere un giudizio: la dimensione **estetica** riguarda la riflessione su quali siano le caratteristiche che rendono 'bello' un artefatto, cioè un oggetto, un testo, un gesto 'fatto ad arte'; Halliday dice che il risultato dell'educazione letteraria è quello di formare una persona che sa dire «(non) mi piace **perché...**», cioè che ha una competenza estetica e critica (cfr. anche Silva De Faria 2009). L'educazione letteraria trasforma tale competenza spontanea in una competenza esplicita, consapevole, ragionata, che può essere discussa e confrontata con altre impostazioni estetiche;
 - le dimensioni **politica** e **religiosa** hanno un forte ruolo sia dal punto di vista dell'autore (la *Commedia* di Dante e gli *Inni sacri* di Manzoni hanno senso, significato, solo all'interno della filosofia cristiana), sia da quello della critica che ha esaltato o sanzionato quei testi facendoli giungere a noi o cercando di 'nasconderli' (Simenon fu degradato ad autore di Maigret e non ottenne il Nobel come 'punizione' per la sua mancata partecipazione alla Resistenza): insegnare all'adolescente, tendenzialmente irruente e fondamentalista, a non giudicare sulla base delle proprie convinzioni politiche e religiose senza prima aver contestualizzato un'opera nella temperie politica e nel contesto religioso che l'hanno vista nascere è un obiettivo dell'educazione letteraria;

- nel 2012 Kiril Maritchkov, diplomatico bulgaro in Italia, viene nominato ambasciatore presso la Santa Sede, ma questa rifiuta la nomina perché Maritchkov è anche scrittore e in un romanzo sull'immigrazione in Italia, *Clandestination*, narra anche di un immigrato che per sopravvivere si prostituisce per altri maschi: la componente etica può ancora prevalere, in Europa nel 2012, sulla valutazione di un'opera letteraria rispetto alle valutazioni estetiche e alla contestualizzazione culturale. *Lolita* di Nabokov è eticamente condannabile per chi crede che l'amore riguardi persone adulte, ma questa considerazione non ci impedisce di comprendere che è un capolavoro letterario.
- c. I fasci di competenze 'e' ed 'f', in realtà molto più complessi di quanto possa apparire in un diagramma, fluiscono nella freccia della **padronanza** che traduce le competenze presenti nella mente in 'saper fare' nel mondo, l'ovale del diagramma, per cui il fruitore ben educato sa distinguere tra giudizio critico, che colloca l'opera nel contesto che la produsse, e giudizio personale, che tiene conto delle sue opinioni estetiche e filosofiche, nonché della sua dimensione emozionale.

2.2 Un (ri)quadro unitario

Così come il diagramma sulla competenza comunicativa è contenuto in un unico riquadro (al cui interno operano per l'educazione linguistica docenti di italiano, di lingua straniera, di lingua classica nei licei), allo stesso modo anche il diagramma della competenza letteraria è racchiuso in un unico rettangolo e allo stesso modo vi operano docenti di italiano, lingue straniere, lingue classiche, ai quali si aggiungono gli insegnanti di storia, filosofia, storia dell'arte e della musica (nei pochi licei in cui è presente).

Tali insegnanti che quindi ricoprono un triplice ruolo, di

- a. **tecnici** della lingua, della storia, della filosofia, dell'arte, della musica;
- b. **mediatori** in quanto esperti di didattica;
- c. **fruitori** di opere in questi ambiti, con giudizi critici e giudizi personali su di esse;
- d. **storici** della letteratura, delle vicende politiche e culturali, della filosofia, dell'arte, della musica.

Nei licei musicali questi insegnanti sono tutti presenti, negli istituti professionali l'insegnante di lettere si occupa di tutta l'area umanistica: la situazione è quindi estremamente variegata lungo tutto il continuum tra questi due estremi, per cui quanto diremo in questo nostro contributo dovrà essere fortemente adattato al contesto scolastico. Ciò precisato, che

a curare l'educazione letteraria sia un unico docente o sia un gruppo di insegnanti, i tre ruoli visti sopra, insieme all'unitarietà del (ri)quadro di riferimento, vanno tenuti presenti.

Per una più profonda comprensione della nostra proposta di modello, riteniamo utile vedere in che cosa la comunicazione letteraria si differenzia rispetto alla comunicazione quotidiana.

3 Jakobson ed educazione letteraria

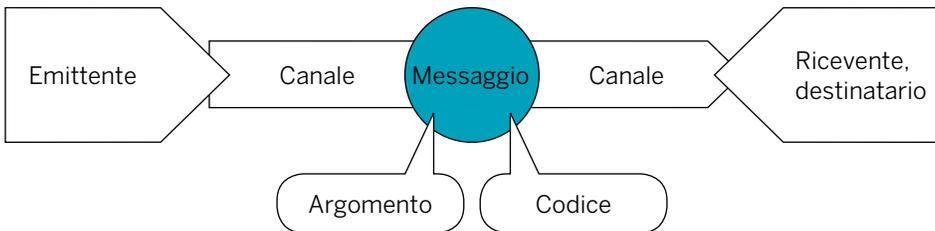


Figura 3. La comunicazione nel modello di Roman Jakobson.

Lo schema riportato nella fig. 3 è indubbiamente noto ai lettori, quindi non ci dilungheremo nello spiegare né lo schema in sé né la teoria delle funzioni che, su questa base, ha elaborato Roman Jakobson. Preferiamo passare immediatamente ad un'analisi della comunicazione letteraria sia come fenomeno situato nel mondo (un autore che produce un testo per dei lettori in un dato contesto storico-sociale) sia come fenomeno situato all'interno dell'evento letterario (un testo al cui interno c'è un narratore che invia dei significati ad un destinatario che può essere incluso nel testo, come una poesia di Catullo indirizzata a Lesbia, oppure può identificarsi con il lettore, come una poesia di Catullo sul 'mal d'amore').

Vediamo anzitutto la comunicazione letteraria dal punto di vista esterno al testo, cioè come evento comunicativo collocato nel mondo.



Si tratta dell'autore, evidente è che non sempre l'autore è certo: può essere un autore fittizio, come nel caso di Omero, sotto il cui nome si raccolgono aedi di vari periodi e provenienze; può essere una persona di cui conosciamo il nome ma che per il resto è praticamente sconosciuto, come nel caso di Saffo; può essere un autore la cui funzione è messa in discussione, come nel caso di una pietra miliare della storia letteraria, Shakespeare, ancor oggi secondo molti studiosi considerato il mero prestanome del conte di

Essex, di Francis Bacon o, addirittura, di un Marlowe sfuggito ai sicari di Elisabetta; può essere un autore falso: solo nella sua autobiografia Gore Vidal ha svelato di aver scritto otto romanzi polizieschi con pseudonimi, e nel caso di Simenon egli stesso confessa candidamente di non ricordarsi tutti gli pseudonimi che ha usato a inizio carriera...

L'autore è al centro della didattica letteraria italiana fin da quando Francesco de Sanctis, quattro volte ministro della pubblica istruzione del neonato Regno d'Italia nonché 'inventore' del concetto di storia della letteratura e dei manuali liceali per insegnarla, descrisse ampiamente le vite degli autori per dimostrare come questi - fin da Dante, Petrarca e Boccaccio - fossero 'italiani', si muovessero in tutta la penisola e la pianura padana: creare questi autori italiani *ante litteram* serviva per dar corpo all'«adesso bisogna fare gli italiani» di Cavour.

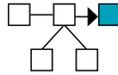
La critica romantica ha sempre focalizzato la figura dell'autore come eroe, come titano che sopporta dolori, ingiustizie e incomprensioni: nell'Ottocento (ma spesso anche nella scuola del Novecento) l'interesse per Dante e Shakespeare come persone è stato superiore rispetto a quello per i loro testi e, stante questa tradizione, si capisce perché in qualunque esame di maturità alla domanda «mi parli di Leopardi», ogni studente cominci da Recanati e dai rapporti tra il giovane Giacomo e l'incombente padre Monaldo.

Questo esempio che focalizza il rapporto tra Leopardi e suo padre (ma tanto vale anche per il rapporto tra Pascoli, il padre e le sorelle) richiama un'altra corrente critica che ha dominato la parte centrale del Novecento focalizzando l'attenzione sull'autore, cioè la critica psicanalitica che instaura dei collegamenti tra il testo, le tematiche e alcuni aspetti legati alla poetica o allo stile per elaborare un profilo psicologico dello scrittore e quindi stabilire delle connessioni tra l'inconscio, la scrittura e la narrazione.

Riteniamo fuori dubbio importantissima la riflessione sull'autore ma riteniamo che **la riflessione sull'autore abbia significato pieno quando si presenta come coronamento della lettura e dell'analisi di alcuni suoi testi**, non come premessa che orienta la lettura.

Se lo scopo formativo dell'educazione letteraria, come dice Balboni (2004) nel suo più importante lavoro su questo tema è la celeberrima massima di Seneca *non scholae sed vitae*, non possiamo ignorare che lo studente, nella vita futura diventato lettore, sceglierà i libri, le canzoni, le *pièces* teatrali principalmente sulla base del loro interesse per lui e non in considerazione di chi le ha prodotte: il percorso auspicato, quindi, dovrebbe andare dal testo all'autore.

Destinatario e ricevente



Si tratta di due figure che nel modello di Jakobson coincidono, per cui i due termini sono stati usati come sinonimi, ma nella comunicazione letteraria è proficuo considerare come diverse:

- a. il **destinatario implicito**, per usare l'aggettivo che è il cardine della riflessione di Iser (1978).

Per Dante il destinatario implicito è costituito dai suoi contemporanei, che sono in grado di riconoscere personaggi a noi oscuri, di apprezzare sferzanti allusioni che a noi sfuggono (o sarebbero sfuggite se Boccaccio non le avesse riprese nei suoi commenti alla *Commedia*);

- b. sette secoli dopo, tutti gli adolescenti italiani scolarizzati ne leggono e commentano ampie sezioni: sono indubbiamente dei **riceventi** ma questa lettura non li colloca certo tra i **destinatari**.

Sul piano dell'educazione letteraria diventa fondamentale far cogliere agli studenti che per poter comprendere appieno un testo devono immaginare chi fosse e come pensasse e che valori avesse il destinatario implicito dell'autore; devono anche imparare a compiere un'operazione molto complessa consistente nel tradurre, nel trasportare significati, valori, idee espresse per quel destinatario in significati e valori rilevanti *hic et nunc*. Senza quest'operazione un adolescente del XXI secolo non può comprendere l'«ira funesta» di Achille e rischia di interpretarla come la reazione di un nevrotico permaloso anziché come la rivendicazione di un re cui la requisizione del bottino sottrae la prova evidente del suo valore sul campo.

In questa logica di ricostruzione delle reazioni del destinatario originario di fronte a un'opera letteraria si comprende un'operazione sempre più frequente nelle produzioni teatrali, cioè la loro trasposizione ai tempi attuali: la produzione della *Traviata* che ha inaugurato La Fenice dopo l'incendio del 1996 ha provocato uno shock visto che era in abiti moderni, con scene collocate nell'oggi, con Alfredo che getta una mazzetta di euro sul viso di «questa donna» e un televisore nella stanza di Violetta moderna che smette di funzionare nel momento in cui lei muore: eppure Verdi fece proprio questo: per la prima volta nel 1853 proprio alla Fenice portò in scena una storia d'attualità (la vera Violetta era morta nel 1848, cinque anni prima, cioè 'ieri' in tempi privi di internet), con vestiti che erano identici in palco e nei palchi, con sociotipi quali il borghese Germont, il superficiale Alfredo, la 'mantenuta' Violetta, che erano identici sul palco e nei palchi - e creò uno scandalo enorme che portò all'immediata sospensione della *Traviata*: lo scandalo provocato centocinquanta anni dopo ha dimostrato che era stata ricreata dal regista l'identità tra il **destinatario** di Verdi nel 1853 e

il **ricevente** della prima, nel 2002, riconsegnando la carica dirompente di denuncia dell'ipocrisia borghese ad un'opera che, dopo centocinquant'anni di successo mondiale, è vista come il prototipo dell'opera per i ricchi signori che frequentano i teatri lirici.

Un aspetto particolare legato al destinatario è quello che porta alla cosiddetta **intertestualità**, la serie di rimandi che certi autori fanno ad altre opere e che sono comprensibili - e godibili, anzi: fonte primaria del *plaisir du texte* di cui parla Roland Barthes - solo a lettori esperti, colti: l'autore crea in tal modo una sorta di complicità tra lui e il lettore sconosciuto, gioca a porre indovinelli la cui soluzione darà piacere al lettore. Sono esempi di questa complicità tra autore e alcuni destinatari ignoti la scena di *The untouchables* di Brian De Palma in cui, durante un conflitto a fuoco tra polizia e mafiosi alla Grand Station di Chicago, una madre impaurita lascia andare la carrozzina che lentamente scende lungo la scalinata, con una citazione della *Corazzata Potëmkin*; più classica e non limitata ad un dettaglio è la citazione globale, strutturale, su cui è costruito uno dei pochissimi romanzi lunghi di Simenon, *Long cours* (*Cargo*, nella traduzione italiana): la prima parte si svolge nella sala macchine di una nave a carbone, tra il fumo, la polvere di carbone, le fiamme delle caldaie; la seconda parte è situata nella foresta colombiana, dove i protagonisti vivono in una casetta sul cocuzzolo di una collina, cui si sale con una scala che gira intorno al colle, e dove piove continuamente lavando i personaggi delle loro colpe (un attentato) e della polvere di carbone; l'ultima parte è a Tahiti, dove regna la felicità e il protagonista trova la perfezione, il senso della vita, mentre si tuffa (e forse muore) in un lago di acqua cristallina: solo le ultime parole stabiliscono il legame tra la storia narrata e la Divina Commedia, con le sue tre cantiche e molti dettagli comuni - e il lettore colto, curioso, complice di Simenon non può far altro che riprendere dall'inizio a leggere velocemente per scoprire quali citazioni ci sono, come tutto fosse chiaro e presente ma sfuggisse all'attenzione fino all'ultima scena.



Il messaggio è testo. Esso può avere più forme, non solo rispetto ai linguaggi (abbiamo premesso che includiamo nel termine ombrello 'letterario', qui, tutto quel che concerne gli artefatti in cui la lingua gioca un ruolo essenziale, dalla letteratura tout court alla canzone, dal teatro al cinema), ma soprattutto alle forme codificate dei messaggi letterari - poesia, dramma, prosa anzitutto, e poi sonetto, poema epico, haiku, ode ecc. per la poesia e, similmente elencando, per gli altri generi.

Quello che è essenziale trattando di educazione linguistica è ricordare che tra i suoi obiettivi c'è quello di far cogliere ai giovani studenti - non-

ché futuri lettori – che ogni ‘messaggio’, ogni opera, può collocarsi – in ordine alle forme codificate – lungo un continuum racchiuso tra questi due estremi:

- a. piena aderenza ai canoni di un genere codificato: ciò è spesso semplice per le forme poetiche brevi, come ad esempio un sonetto (ma anche qui c'è chi conservando immutata la forma esterna ha rotto lo schema interno: Shakespeare dilata la prima terzina della tradizione petrarchesca e condensa l'ultima in un distico che è un vero e proprio *coup de théâtre*), oppure per forme plurimillinarie come il poema epico; ma è assai meno semplice nel teatro e nel romanzo: mentre il poeta è sempre un dilettante, non vive cioè dei proventi della sua produzione, drammaturghi e romanzieri devono rispondere al variare dei gusti e degli umori del pubblico destinatario, che solo in alcuni casi vuole l'aderenza perfetta ai canoni del genere (e ciò vale soprattutto per letteratura ‘di genere’: polizieschi, spionaggio, fantascienza, romanzi rosa, commedie brillanti, musical – di solito opere che non passano alla storia...);
- b. totale rottura rispetto al genere tradizionale: ci sono rotture plateali, ma sono rare, come ad esempio come quello di Henry Fielding quando, nel 1742, pubblica *Joseph Andrews* e lo definisce un *comic epic poem in prose*, prendendo un genere classico, il poema epico, ma mutandone i contenuti (storie ‘comiche’, intese come popolari e non aristocratiche) e la forma (in prosa); ma ci sono – e se l'educazione linguistica forma anche al *plaisir du texte* sono senz'altro più interessanti, rotture minime, spesso inavvertite sebbene essenziali, come ad esempio *The talented Mr Ripley* di Patricia Highsmith, un ‘giallo’ in cui l'autrice porta il lettore a ‘tifare’ per l'assassino gretto e spregevole e a sperare che la polizia non lo acciuffi, ribaltando la logica fondamentale del romanzo poliziesco di massa.

La forma del messaggio quindi è scelta dall'autore, soprattutto dal Settecento in poi quando nasce l'autore professionista, sulla base della possibilità di imporsi nel ‘mercato letterario’ e non solo sulla base di necessità intrinseche legate all'argomento.



Esistono due modi di vedere l'argomento di un testo letterario:

- a. analisi **intrinseca** al testo: si concretizza quando un recensore, un insegnante o uno studente raccontano la trama di un romanzo o descrivono i sentimenti trattati in una poesia;

- b. riflessione **estrinseca** che studia il significato di quell'argomento per i destinatari originari del testo e per i riceventi attuali, che lo leggono oggi.

L'analisi intrinseca ha minore rilevanza nell'educazione letteraria anche se, per parlare di un testo, è necessario sapere di che cosa narra o che cosa esprime. Assai più rilevante invece la riflessione estrinseca:

- a. da un lato, non si può leggere *Illiade* senza considerare che la guerra achea era fatta di duelli tra eroi, e che quindi l'indugiare di Omero sui vari duelli, per poi culminare in quello grottesco tra Ulisse e Tersite, quello abortito tra Paride e Menelao e in quello epico tra Ettore e Achille non è un vezzo ma attesta che questo era quel che gli ascoltatori degli aedi volevano sentirsi narrare, che l'argomento atteso e preteso dai **destinatari** era la descrizione di questi duelli;
- b. dall'altro è invece importante, per dare significato educativo, per garantire rilevanza psicologica e quindi motivazionale, per fare davvero **educazione letteraria**, che ci sia una riflessione su che cosa quell'argomento può dire al fruitore moderno, nel nostro caso allo studente. A nostro avviso, l'argomento rilevante di questo poema per ragazzi e ragazze del XXI secolo non è la serie di duelli tra eroi, ma può esserlo la presenza di quattro archetipi di maschio. Così, il mero racconto dei duelli e delle vicende connesse può essere finalizzato a cogliere che *Illiade* racconta di un campo di battaglia in cui si muovono Achille, uomo egocentrico, irresponsabile ed autoreferenziale, Ettore, uomo consapevole delle responsabilità sociali ma ancora governato dai codici di comportamento antichi, Ulisse, prototipo dell'uomo politico e 'amorale', ed Enea, che si fa carico della storia portando il padre sulle spalle e progetta il futuro fuggendo da Troia incendiata traendosi il figlio a mano. Sulla base di questa lettura 'archetipica', si può allora far studiare per poi avvicinare l'esperienza letteraria a quella personale ed esistenziale (così importante per gli adolescenti alla continua ricerca di modelli e di definizioni identitarie) chiedendo, ad esempio, agli studenti a quale personaggio vorrebbero somigliare e, alle ragazze, quale personaggio sceglierebbero come compagno, e perché.

In questo modo, senza rinunciare allo studio sul testo, si potrebbe però più facilmente innescare negli studenti motivazione intrinseca (cfr. Caon 2010) per facilitare la memorizzazione e l'apprendimento.

Un altro argomento fondamentale nell'*Illiade* e che la versione cinematografica *Troy* ha eliminato non sapendo come trattarla nel XXI secolo è costituito dalla totale arbitrarietà del fato, dal modo in cui gli Dei che decidono, al di là di ogni sforzo e di ogni merito degli eroi, di sottrarre Paride dalla spada di Menelao avvolgendolo in una nuvola,

di spargere la peste tra le navi degli Achei, di proteggere Ulisse dalle Sirene o di volerlo distruggere tempesta dopo tempesta: tutto per puro capriccio. Questo argomento, la precarietà della vita e l'insensatezza di ogni sforzo per guidarla dove vogliamo, probabilmente è condiviso tra gli ascoltatori originari e i lettori odierni di Omero, tutti impotenti di fronte ai capricci del destino.

Gli studenti di oggi sono abituati a cogliere e riassumere l'argomento intrinseco: ogni giorno si raccontano le trame di film che hanno visto la sera prima, di canzoni che hanno ascoltato, di fumetti che hanno letto e, forse, anche di romanzi e poesie; probabilmente vanno educati a cogliere l'argomento estrinseco, a porsi la domanda «Che cosa mi dice questo testo - film, canzone, libro, fumetto?», cui segue «E io come la penso, su questo argomento?». Il riassunto della trama serve *scholae*, la domanda sul significato di quell'argomento serve *vitae*.



Anche in questo caso basteranno pochissime righe per ricordare che nella teoria delle funzioni di Jakobson, quando l'emittente focalizza la sua attenzione sul codice realizza la 'funzione poetica' - che, secondo lo studioso, non si concretizza solo nel testo letterario ma anche nel testo pubblicitario, nello slogan politico, quando cioè l'attenzione posta sulla lingua diventa comunque un elemento rilevante o prevalente per veicolare il messaggio e raggiungere lo scopo di persuadere il destinatario a diventare acquirente di un prodotto o il votante di un partito.



L'immagine immediata che il lettore del XX secolo (inclusi quindi gli insegnanti, che in quel secolo sono cresciuti e si sono formati) evocava quando pensava a un 'testo letterario' è la pagina stampata; ma è bastato il primo decennio del XXI secolo, soprattutto presso i giovani *digital natives*, cioè gli studenti, per affiancare l'immagine dello schermo di un tablet a quella della pagina stampata; anche i testi drammatici sono scivolati, ormai da un secolo, dalla concretezza tridimensionale del palcoscenico, alla bidimensionalità del grande schermo di un cinema, poi di quello più piccolo di una televisione, oggi su quello ancora più piccolo di un computer o di un tablet. Chi oggi legge *Illiade* e *Odissea* dimentica che erano testi esclusivamente orali e anche chi legge la *Commedia* dovrebbe ricordare che molti, dal Trecento in poi, ne conoscevano e recitavano interi canti a memoria: erano orali come lo sono oggi quelle canzoni che costituiscono

la quasi totalità dell'esperienza poetica degli studenti cui si rivolge l'educazione letteraria.

Per gli appassionati della pagina che sa di inchiostro o della povere del palcoscenico ci può essere un po' di nostalgia, ma non va dimenticato che i nuovi canali presentano anche vantaggi: qualunque testo letterario o il testo di qualunque canzone, i libretti delle opere liriche come i copioni dei drammi, sono immediatamente reperibili su un qualsiasi motore di ricerca in internet; mentre a teatro non si poteva chiedere ad Amleto di ripetere il suo monologo o a Violetta di ricantare *Follie follie*, sul computer le performance di Gassman o della Callas possono essere viste e riviste ad libitum e confrontate con quelle di Olivier o Branagh, della Tebaldi o della Netrebko. In questo senso c'è quindi una discrasia tra la percezione sostanzialmente legata alla pagina stampata, leggibile, rileggibile, analizzabile dal docente cresciuto nell'ultima parte del XX secolo e la pluralità dei canali dello studente - pluralità che comporta procedure, strategie, tempi, modi diversi di fruizione e di produzione. A proposito di quest'ultimo punto, segnaliamo - ad esempio - una nuova forma di letteratura che da più di dieci anni sta diffondendosi in rete: la poesia online (Caburlotto 2004) in cui vengono usate creativamente le potenzialità del computer di trasformare le parole in foglie secche se si parla d'autunno, di farle fluttuare come fossero onde se si parla di onde, di disperderle in una nebbia se descrivono l'incertezza del vivere, e così via: più che formare lettori, in questo caso, l'educazione letteraria può cogliere l'occasione di far emergere creatori tra gli studenti, che sono *digital natives*.

A questo problema estrinseco rispetto al testo, che riguarda il modo in cui i fruitori utilizzano i diversi canali di comunicazione letteraria, si affianca un problema intrinseco che concerne la pluralità di canali in alcuni tipi di testo: per il nobile di Argos che ascoltava Omero il canale era solo la voce, per il lettore di Victor Hugo che leggeva *Les misérables* il canale era solo il libro ed in entrambi i casi la lingua non era 'disturbata' da altri linguaggi (se non, forse, dall'accompagnamento della cetra). Ma *La canzone di Marinella* di De André cambia radicalmente non solo per il fatto che ad interpretarla sia lui o Mina, ma per il fatto che De André si accompagna con semplici arpeggi di chitarra o si avvalga degli arrangiamenti musicalmente all'avanguardia della Premiata Forneria Marconi, come avvenne in alcuni storici concerti.

La complessità semiotica del canale ha conseguenze enormi sulla natura e sulla fruizione di una testo. Riprendendo l'esempio musicale visto sopra, possiamo notare come un canale che permette l'interazione tra testo e musica non si limita a giustapporre due linguaggi: la musica si presenta sotto la forma della voce del cantante ma anche dei suoni e dei timbri degli strumenti e dell'impasto orchestrale e può assumere un ruolo di supporto, di sottolineatura, di accompagnamento o di contrasto nei confronti delle parole.

L'analisi della comunicazione letteraria attraverso il classico modello della comunicazione di Roman Jakobson ha già fornito molti spunti per l'impostazione di modelli e procedure di educazione letteraria; altrettanti ne vengono dall'analisi, condotta sempre secondo il modello del linguista russo, della comunicazione che viene immaginata all'interno del testo, e che vedremo nei prossimi paragrafi.

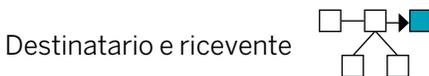


Nella poesia intima, da Saffo a Catullo, da Petrarca ai romantici, il protagonista del testo letterario è colui che lo produce, ma la poesia epica, il teatro e la narrativa hanno invece bisogno di un narratore interno. La narratologia ha molto analizzato la figura del narratore, ma nell'economia di questo scritto ci basterà comprendere come la sua natura modifichi il testo e definisca che cosa sa il lettore - aspetto che è fondamentale trattare in un percorso di educazione letteraria per rendere consapevoli gli studenti/lettori di queste differenze:

- a. il narratore può coincidere con l'autore, che quindi tende ad essere 'onnisciente' e racconta al lettore tutto quel che bisogna sapere, dalle azioni ai pensieri dei personaggi, alla loro storia futura anche rispetto ai tempi della narrazione, o al loro passato più remoto, giungendo a far sapere sui personaggi cose che essi stessi ignorano: autore e lettore sono alla pari;
- b. il narratore è interno alla storia, per cui fatalmente il lettore può sapere solo quello che sa questo personaggio: in *What Maisie knew*, capolavoro di Henry James, autore che teorizzò il 'punto di vista circoscritto', sappiamo fin dal titolo che conosceremo solo quel che la bambina sa; in *La pluit bergère*, Simenon attua un gioco complessissimo: la storia è vista con gli occhi di un bambino attraverso la finestra bagnata di pioggia, quindi dal testo si sa solo quel che vede il bambino, ma lentamente il lettore esperto del mondo adulto ricostruisce una storia totalmente diversa da quella ricostruita dal bambino, diviene interprete e, in un certo senso, coautore;
- c. ci sono più narratori, come nei romanzi epistolari: ognuno dice la sua verità e l'opera è 'aperta', per usare l'aggettivo di Umberto Eco, alla valutazione del lettore che deve decidere, lettera dopo lettera, quali dati sono veri e quali immaginati o quali vengono per generare invidia, per nascondere qualcosa e così via: allo stesso modo, in Simenon, il lettore deve ricostruire le parti mancanti, le cose non raccontate nelle lettere;
- d. ci sono narratori in prima persona, pienamente autorizzati a dire quel che pensano, perché agiscono in un dato modo, e così via, ma altrettanto pienamente poco credibili da parte di un lettore che non voglia

sentire solo ‘una campana’: l’Adriano di Marguerite Yourcenar narra la sua storia per educare Marco Aurelio, adolescente che ha adottato, e quindi gli racconta la sua visione del potere, del suo regno, della realtà dell’impero che sta per iniziare il declino ma che pare ancora solidissimo; dal punto di vista strutturale, il narratore in prima persona può raccontare solo gli eventi cui ha partecipato per cui la narrazione è di parte e suscettibile di lacune. In alcuni casi, come in *Bright lights, big city* del minimalista Jay McInerney, la narrazione in prima persona è tecnicamente scritta in seconda persona: «Ti alzi, ti guardi allo specchio e ti fai proprio schifo!».

La riflessione sull’emittente, al di là dell’aspetto tecnico riguardante l’uso della prima o seconda o terza persona, è cruciale perché da esso dipende quanto può sapere il lettore e con quale grado di credibilità, per potersi formare un giudizio sugli eventi narrati e sui personaggi descritti - e lo studente/lettore/spettatore deve abituarsi a porsi questo problema fin dalle prime pagine di un romanzo o dalle prime scene di un film o di un dramma.



«Dormi sepolto in un campo di grano» canta Fabrizio de André rivolgendosi, come in tutta la canzone, a Piero: destinatario delle sue parole ma, in quanto morto e sepolto, non in grado di udirle; anche Vasco Rossi, in quell’opera aperta che è la canzone *Sally*, inizia narrando in terza persona e dichiarando non sapere nulla di lei - da dove viene, dove va, cosa le è successo - ma poi passa alla seconda persona, le parla, la consiglia... ma Sally cammina per la strada, lontana, sotto la pioggia, e non può sentirlo.

Sono due casi estremi, in cui c’è un destinatario interno esplicito che però ha solo una funzione letteraria, per nulla realistica, a differenza del destinatario delle *Mémoires d’Hadrien*, che abbiamo citato sopra, la cui natura di adolescente destinato ad essere imperatore dà forma a tutta la narrazione del vecchio imperatore malato: non è una riflessione sul potere, la storia, Roma, ma è una ‘lezione’ sul potere, sulla storia e su Roma fatta al figlio adottivo, amatissimo e scelto tra i tanti potenziali rampolli aristocratici, che dovrà gestire quel potere, tener conto di quella storia, conservare l’impero di Roma. Il destinatario influisce sul modo in cui il narratore in prima persona struttura e ‘dice’ il testo.

In alcuni casi il destinatario esterno è esplicito, o con la falsa modestia dei 25 lettori di Manzoni, o come pretesto per raffinatissime battute come quelle di Archie Goodwin, il narratore interno delle indagini di Nero Wolfe, che spesso si rivolge direttamente ai lettori spiegando perché non riporterà le parolacce che il personaggio ha usato, o si confida con il lettore chiedendone la solidarietà di fronte alle angherie cui lo sottopone

l'immenso detective di Rex Stout. Il destinatario in questo caso diventa oggetto lui stesso di sezioni dell'opera.



La forma del messaggio è 'esterna', legata ai generi presenti nel 'mercato letterario', come abbiamo visto precedentemente: ma all'interno di un genere le forme che l'autore può dare sono multiple: ad esempio, un autore può decidere di recuperare forme classiche e fonderle in un mix del tutto nuovo, come ha fatto Camilleri in *La concessione del telefono* dove riprende e fonde il romanzo epistolare, in grande voga tra fine Settecento e inizio Ottocento, e il *roman dialogué* di metà Novecento, oppure in *La scomparsa di Patò* dove fonde romanzo epistolare, *roman dialogué* e reportage giornalistico: è la logica della 'contaminazione', tipica di molta musica del secondo Novecento nonché di *Roger Rabbit* di Robert Zemeckis che mescola film e cartone animato, o di Michel Hazanavicius che nel 2011 gira *The Artist*, film muto e in bianco e nero in cui i sogni sono sonori e a colori.

Uno degli obiettivi dell'educazione linguistica è rendere consapevoli gli studenti che, sebbene i generi codificati siano delle gabbie (d'altra parte i negozi di dischi sono organizzati per generi, così come le librerie o gli scaffali dei noleggiatori di DVD), i grandi autori spesso sono grandi anche perché - all'interno della gabbia - trovano modo per sperimentare, per innovare, per 'contaminare' le forme del messaggio letterario.



Talvolta l'argomento è dichiarato all'inizio, come in Omero/Monti o in Ariosto:

Cantami, o Diva, del Pelide Achille
 l'ira funesta che infiniti addusse
 luttu agli Achei, molte anzi tempo all'Orco
 generose travolse alme d'eroi,
 e di cani e d'augelli orrido pasto
 lor salme abbandonò (così di Giove
 l'alto consiglio s'adempia), da quando
 primamente disgiunse aspra contesa
 il re de' prodi Atride e il divo Achille.

Le donne, i cavallier, l'arme, gli amori,
 le cortesie, l'audaci imprese io canto,
 che furo al tempo che passaro i Mori

d'Africa il mare, e in Francia nocquer tanto,
seguendo l'ire e i giovenil furori
d'Agramante lor re, che si diè vanto
di vendicar la morte di Troiano
sopra re Carlo imperator romano.

Nell'introduzione al suo *Tom Jones*, quindi agli albori del romanzo moderno, Henry Fielding spiega che un autore è come il proprietario di una locanda che invita un passante ad entrare e passare qualche ora rifocillandosi: come fuori della locanda l'oste onesto colloca un cartello con il menù e i prezzi, così un romanziere deve scrivere un'introduzione in cui spiega al lettore che cosa troverà se leggerà quel romanzo (o, come avveniva nell'Ottocento, se comprava il settimanale che aveva in appendice un capitolo la settimana).

Ma non sempre l'argomento dichiarato all'interno dell'opera coincide con l'argomento reale trattato dal testo: *Una giornata di Ivan Denisovič* di Aleksandr Solženicyn narra certamente una giornata del dissidente russo, ma il suo argomento è il gulag, la finta de-stalinizzazione di Chruščëv, il fallimento del comunismo nella realizzazione sovietica - e questo meccanismo è tipico di molti romanzi e film di impegno politico, soprattutto quando tale impegno non può essere dichiarato. Di converso, possiamo trovare nei regimi dittatoriali o nelle teocrazie opere che dichiarano un sostegno al regime ma di fatto poi parlano d'altro: il *Paradise lost* è scritto, secondo le parole di John Milton, per *justify the ways of God to man* - ma Dio figura come un capriccioso e permaloso monarca assoluto e Satana, *majestic though in ruin*, è l'innegabile eroe, ribelle come ogni spirito libero non può non essere di fronte all'ottusità autoreferenziale di Dio.

Nell'educazione linguistica porre l'attenzione sul fatto che non sempre l'argomento dichiarato e apparente di un testo è quello autentico - e che spesso in questa differenza sta il valore storico di quel testo - costituisce un obiettivo primario.

In conclusione a questo nostro primo e sintetico adattamento del modello di competenza comunicativa alla didattica della letteratura, ci sembra di poter affermare che tale adattamento non sia solo possibile ma anche auspicabile alla luce di una didattica che, tanto nell'ambito linguistico quanto in quello più specificamente letterario, persegua come fine lo sviluppo di una motivazione stabile e duratura negli studenti, la loro piena partecipazione personale e il collegamento costante tra la scuola e la vita. Con questi obiettivi generali, la capacità di leggere e apprezzare criticamente un testo letterario può allora traguardare il risultato immediato del successo scolastico e contribuire in modo significativo all'arricchimento emotivo oltre che cognitivo della persona-studente.

Bibliografia

- Abbatichio, R. (2002). «Leggere e ‘sentire’: Testi letterari e dimensione emotiva nell’apprendimento dell’italiano come lingua straniera». In: Guaragniella, P. (a cura di), *Cultura italiana, educazione linguistica, università europee*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Armellini, G. (1987). *Come e perché insegnare letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Armellini, G. (1998). «Il gioco della lettura e della scrittura nell’insegnamento letterario». In: Rosanelli, M. (a cura di), *Didattica dell’italiano a stranieri: Materiali per la formazione e l’aggiornamento*. Trento: Istituto Trentino di Cultura.
- Asor Rosa, A. (a cura di) (1985). *Cultura e letteratura nella Secondaria superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Balboni, P.E. (1984). «L’insegnamento della letteratura». Saggio in tre capitoli in *Nuova Secondaria*, 6, 8, 9.
- Balboni, P.E. (1989). *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*. Brescia: La Scuola.
- Balboni, P.E. (1998). «Recenti sviluppi nell’educazione letteraria». *La didattica dell’italiano. Prime giornate*, numero monografico di *Quaderns d’Italià*, 3.
- Balboni, P.E. (1999). «Tecnologia e letteratura: un matrimonio possibile». In: Desideri, P. (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*. Ancona: Mediateca delle Marche.
- Balboni, P.E. (a cura di) (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell’educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Beraldo, R.; Celentin, P. (2007). *Letteratura e didattica dell’italiano LS. Materiali per i corsi FILIM*. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_letteratura_didattica_italiano_ls.pdf.
- Bertoni Del Guercio, G. (1984). «Ricerca di un nuovo statuto della disciplina ‘letteratura’ nella scuola media superiore». *Ricerca Educativa*, 1.
- Bertoni Del Guercio, G.; Caponera, M.G. (1981). *Letteratura ed analisi testuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonini, F. (1980a). «Per una didattica della letteratura». *Lingue e Civiltà*, 1.
- Bonini, F. (1980b). «La letteratura nelle scuole superiori». *Lingue e Civiltà*, 2.
- Bonini, G.F. (1984). «Insegnamento della letteratura-civiltà e didattica dei testi letterari». In: Freddi, G. (a cura di), *Lingue, Europa, istruzione superiore*. Bergamo: Minerva Italica.
- Bonini, G.F. (1987). «Didattica dei testi letterari». In: Freddi, G. (a cura di), *Educazione linguistica per la scuola superiore*. Padova: Liviana.
- Caburlotto, F. (2004). «La letteratura nella rete». In: Balboni, P.E. (a cura

- di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Calzetti, M.T.; Corda, A.R. (a cura di) (1989). *Scrivere a scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Caon F. (a cura di) (2003). *L'insegnamento della letteratura*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 7-8.
- Caon F. (2007). «Didattica della storia della letteratura». *Annali di Ca' Foscari di Venezia*, 1.
- Caon F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenze e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Caponera, M.G.; Siani, C. (a cura di) (1978). *La letteratura di lingua straniera nella secondaria superiore*. Bologna: Zanichelli.
- Colombo, A. (1979). «Lingua e letteratura nella scuola secondaria». *Problemi*, 56.
- Colombo, A. (1990). *La letteratura nel triennio: Proposta di un curriculum modulare*. Bologna: Cappelli.
- Colombo, A. (a cura di) (1996). *Letteratura per unità didattiche: Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colombo, A.; Sommadossi, C. (a cura di) (1985). *Educazione letteraria*. Milano: Bruno Mondadori.
- Coveri, L. (a cura di) (1986). *Insegnare letteratura nella scuola superiore*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Giovanni, F.; Di Sabato, B. (a cura di) (2010). *Tradurre in pratica: Riflessioni, esperienze, testimonianze*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Del Col, E. (1999). «Il testo letterario: momento di studio o momento di passione?». *Lingua e nuova didattica*, 1.
- Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens?* (s.d.). Lione, Institut Français de l'Éducation. <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens>.
- Freddi, G. (2003). *La letteratura: Natura e insegnamento*. Milano: Ghisetti & Corvi.
- Hişmanoğlu, M. (2005). «Teaching English Through Literature». *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1). <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/6/7>.
- Iser, W. (1978). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jamet, M.-C. (1987). «Linguistica testuale e commento dei testi letterari». In: Chantelauve, O. (a cura di), *Linguistica testuale e didattica delle lingue*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 3-4.
- Jamet, M.C. (1989a). «Per una moderna didattica della letteratura». *Le lingue del mondo*, 3.
- Jamet, M.C. (1989b). «Aspetti metodologici di una moderna didattica della

- letteratura». *Le lingue del mondo*, 4-5.
- Jamet, M.C. (1989c). «Per una nuova didattica della letteratura in lingua straniera». *Le lingue del mondo*, 6.
- Lavinio, C. (1979). «Educazione linguistica e testo letterario». *Riforma della scuola*, 6.
- Lavinio, C. (a cura di) (2005). *Educazione linguistica e educazione letteraria: Intersezioni e interazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Lugarini, E. (1985) (a cura di). *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Luperini, R. (1998). *Il professore come intellettuale: Riforma della scuola e insegnamento letterario*. Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2000). *Insegnare la letteratura oggi*. Lecce: Manni.
- Luperini, R. (2010). «La riforma Gelmini e l'insegnamento scolastico della letteratura». *Meno di zero*, 1 (3). <http://menodizero.eu/attachments/article/140/La-riforma-Gelmini-e-l%E2%80%99insegnamento-scolastico-della-letteratura.pdf>.
- Malvestio, L.; Bona, L.; Nitti, F. (2007). *Un curriculum modulare: La letteratura francese*. Roma: Carocci Faber.
- Mariani, L. (a cura di) (1983). *Letteratura: percorsi possibili*. Ravenna: Longo.
- Marin, O. et al. (2000). «Come motivare gli studenti nell'approccio ai testi letterari attraverso la produzione di testi poetici». In: Coonan, C.M. (a cura di), *La ricerca azione: Issues in Glottodidattica*. Venezia: Cafoscara.
- Medici, D. (a cura di) (2001). *Che cosa fare della letteratura? La trasmissione del sapere letterario nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricciardi, M. (a cura di) (1996). *Lingua, letteratura, computer*. Torino: Bolati Boringhieri.
- Saccardo, D. (1994). «Hyperlittérature: Un ipertesto di letteratura inglese». In: *Tecnologia, lingua, esperienze = Atti convegno nazionale Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere* (Castelfranco Veneto, 16-18 marzo 1994). Campobasso: ANILS.
- Sanz Pastor, M. (2006). «El lugar de la literatura en la enseñanza del español: Perspectivas y propuestas» [online]. In: *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario Instituto Cervantes 2006-2007*. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf.
- Siani, C. (1992). *Lingua e letteratura: Esplorazioni e percorsi nell'insegnamento delle lingue straniere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Silva De Faria, V.F. (2009). «O ensino de literatura e a formação do leitor literário: Entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais» [online]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (7). <http://www.rieoei.org/deloslectores/2801Faria.pdf>.
- Stagi Scarpa, M. (a cura di) (2005). *Insegnare letteratura in lingua straniera*. Roma: Carocci.

-
- Stagi Scarpa, M.; Pozzi Lolli, M.L. (2006). *Un curriculum modulare: La letteratura inglese*. Roma: Carocci.
- Titone, R. (1995). *Psicologia e didattica dell'educazione estetica: Educazione alla letteratura*. Torino: SEI.
- Uribe, M.R. (2008). *Un curriculum modulare: La letteratura spagnola*. Roma: Carocci.