

Fabio Caon, Camilla Spaliviero

**EDUCAZIONE
LETTERARIA,
LINGUISTICA,
INTERCULTURALE:
INTERSEZIONI**



Bonacci editore

Indice

Parte prima. Coordinate

1.	L'educazione linguistica	11
1.1	Il concetto di educazione linguistica	11
1.2	La competenza comunicativa	15
2.	L'educazione letteraria	17
2.1	Il concetto di educazione letteraria	17
2.2	I diversi approcci per l'educazione letteraria	18
2.3	Le mete dell'educazione letteraria	26
2.3.1	<i>Riconoscimento delle caratteristiche formali del testo letterario</i>	26
2.3.2	<i>Potenziamento linguistico</i>	27
2.3.3	<i>Arricchimento storico-culturale</i>	28
2.3.4	<i>Sviluppo del senso critico per la crescita estetica e cognitiva</i>	30
2.3.5	<i>Confronto sul testo per la crescita e la maturazione etica</i>	31
2.3.6	<i>Conoscenza di se stessi e del mondo per la crescita psicologica e relazionale</i>	32
2.4	La competenza comunicativa letteraria	34
3.	L'educazione e la comunicazione interculturale	47
3.1	Il concetto di educazione interculturale	47
3.2	Il concetto di comunicazione interculturale	50
3.3	La competenza comunicativa interculturale	51

Parte seconda. Intersezioni

4.	Intersezioni tra educazione letteraria, educazione linguistica ed educazione interculturale	61
4.1	Intersezioni tra educazione letteraria ed educazione linguistica	62

4.2	Intersezioni tra educazione letteraria ed educazione interculturale	66
4.2.1	<i>L'approccio ermeneutico come sintesi tra educazione letteraria ed educazione interculturale.</i>	71
4.2.2	<i>Una proposta contenutistica per educazione letteraria ed educazione interculturale</i>	73
4.3	Intersezioni tra educazione linguistica ed educazione interculturale	75
5.	La crisi dell'educazione letteraria e alcune soluzioni possibili	79
5.1	Le ragioni della crisi	79
5.2	Conseguenze sul piano dell'educazione linguistica	82
5.3	Possibili soluzioni per l'educazione linguistica e l'educazione letteraria	83
5.3.1	<i>La motivazione allo studio della letteratura</i>	84
5.3.2	<i>L'allargamento del canone</i>	86
5.3.3	<i>L'ampliamento dei mezzi di trasmissione del testo letterario</i>	90
5.3.4	<i>L'approccio e la metodologia didattica come chiave per la motivazione</i>	91

Parte terza. Alcune proposte operative

6.	La canzone come risorsa didattica per l'educazione linguistica, l'educazione letteraria e lo sviluppo di abilità interculturali	97
6.1	La canzone come risorsa per l'educazione linguistica	97
6.2	La canzone come risorsa per l'educazione letteraria	100
6.2.1	<i>La canzone scritta dal poeta specificamente per una canzone e un cantante</i>	105
6.2.2	<i>La poesia musicata e cantata per intero o in parti significative</i>	106
6.2.3	<i>La poesia musicata e cantata in alcune parti</i>	108
6.2.4	<i>Citazionismo e intertestualità: riferimenti fedeli e liberi</i>	108
6.2.5	<i>La canzone sull'opera letteraria e/o la biografia di un letterato</i>	110
6.3	La canzone come risorsa per l'educazione interculturale	112
7.	La didattizzazione delle canzoni	117
7.1	Didattizzare una canzone, alcune considerazioni preliminari.	117
7.2	Didattizzare con focus sull'educazione linguistica	120
7.3	Didattizzare con focus sull'educazione letteraria	121
7.4	Didattizzare con focus sull'educazione interculturale	125

8.	Dalla teoria alla pratica	129
8.1	Teoria della letteratura: <i>Sally</i>	130
8.2	Italiano LS: comprensione, scrittura creativa, educazione interculturale, intercomprensione romanza: <i>Fragile (l'ombra che resta)</i> .	136
8.3	Italiano L1: educazione linguistica, letteraria, musicale, interculturale: <i>Sulle nostre gambe</i>	146
8.4	Inglese LS: testo letterario per lo sviluppo delle abilità relazionali: <i>To Kill a Mockingbird</i>	154
8.5	Italiano L1-L2: testo letterario per lo sviluppo delle abilità relazionali: <i>La vecchia signora in kimono viola</i>	158
	Riferimenti bibliografici	163

2. L'educazione letteraria

Il concetto di educazione letteraria si afferma negli anni Settanta con la riformulazione del concetto di educazione linguistica che sancisce la separazione tra la lingua ordinaria, oggetto dell'educazione linguistica, e la lingua letteraria, oggetto appunto dell'educazione letteraria.

A tal riguardo, Freddi (2003: 40), sostiene che l'educazione letteraria nasce come “calco” e “prolungamento” dell'educazione linguistica.

2.1 Il concetto di educazione letteraria

Per definire l'educazione letteraria potremmo dire che essa:

- a. rappresenta la cornice teorica in cui si colloca l'insegnamento della letteratura; va considerata come una “iniziazione alla letteratura”, in quanto attraverso di essa «lo studente deve essere portato a scoprire l'esistenza della letteratura [...], a scoprirne i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza ecc.» (Balboni, 2004: 6);
- b. colloca al centro del processo didattico il lettore¹. Sulla scorta di questa centralità del lettore-studente, le funzioni svolte dall'insegnante sono,

1. La centralità del lettore, che in chiave didattica è il discente, rappresenta il punto di arrivo dell'evoluzione storica dell'educazione letteraria come testimoniano gli studi di Armellini, 1987; Balboni, 2004; Luperini, 2002; Freddi, 2003; Rigo, 2014.

come sostiene Balboni (*ibidem*) in accordo con Eco (2002), simili a quelle del critico letterario. Fatti i doverosi distinguo di obiettivi, infatti, entrambi sono «recensori», «storici della cultura» e «critici testuali» poiché, rispettivamente, «riferiscono sulle opere e sugli autori, raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per farli diventare autonomi», «inseriscono l'opera e l'autore nel contesto storico originario e poi ne seguono le alterne fortune fino al giorno d'oggi», «cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della testualità e della letterarietà e di far maturare in loro dei metri di giudizio».

L'educazione letteraria è, quindi, un processo formativo volto a insegnare a "leggere" i testi letterari, ossia a coglierne gli aspetti di letterarietà che li possono caratterizzare e a saperli analizzare e commentare per esprimere, infine un giudizio critico su di essi.

2.2 I diversi approcci per l'educazione letteraria

Per quel che concerne lo sviluppo, in senso diacronico, del concetto di educazione letteraria, esso ha assunto significati diversi a seconda dei contesti culturali che si sono succeduti nei secoli, concretizzandosi in approcci differenti all'insegnamento e allo studio della letteratura².

Inevitabilmente, infatti, l'evoluzione teorica del concetto di educazione letteraria, oltre a ridefinire, di volta in volta, l'influenza della storiografia letteraria e il ruolo dell'insegnante, ha avuto delle ripercussioni sul piano operativo della didattica della letteratura, intesa come l'applicazione degli obiettivi dell'educazione letteraria nella prassi didattica (per un approfondimento sulla distinzione tra educazione letteraria e didattica della letteratura rimandiamo a Balboni, 2004). Tuttavia, come riprenderemo più diffusamente nel corso del paragrafo, è necessario ricordare che dalla formulazione teorica alla prassi didattica passano, generalmente, alcuni decenni.

I cambiamenti che hanno investito il concetto di educazione letteraria e il conseguente piano didattico possono essere sintetizzati nei seguenti passaggi:

2. Cfr., ad esempio, Brioschi, Di Girolamo, 1984; Armellini, 1987; Siani, 1992; Luperini, 2002, 2005; Brioschi, Di Girolamo, Fusillo, 2003; Freddi, 2003; Balboni, 2004, 2006; Caon, 2005a; Colombo, 2005; Pirodda, 2005; Romani, 2005; Stagi Scarpa, 2005; Rigo, 2014.

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

Dall'Umanesimo al Settecento l'educazione letteraria corrisponde all'insegnamento della retorica e all'imitazione delle opere esemplari di autori classici contenute nei manuali precettistici: agli studenti è richiesto di esercitarsi nella copiatura di tali opere elevate a modelli, con il fine di imparare a scrivere bene dal punto di vista retorico e formale.

Nel corso del Romanticismo, e in particolare nel contesto dell'Unità d'Italia, l'educazione letteraria adotta un approccio storicistico, identificandosi con l'insegnamento della storia della letteratura.

In questo periodo, oltre agli obiettivi linguistici, l'educazione letteraria assume una funzione patriottica, in quanto le si attribuiscono delle finalità formative, etiche e civili relative ai compiti di uniformare i "nuovi" italiani dal punto di vista linguistico, culturale, sociale e politico e di sviluppare il senso di appartenenza alla Nazione a partire dallo studio degli autori tradizionali, delle correnti letterarie e del contesto storico-sociale a essi corrispondenti.

Nella *Storia della letteratura* di De Sanctis (1870-1871) - considerata una delle opere più rappresentative della storiografia letteraria - si ritrovano i concetti cardine su cui si fonda la prospettiva storicistica:

- a. l'estetica storicistica, secondo cui il valore dell'opera è determinato dal suo livello di rappresentatività civile;
- b. la filosofia della storia, secondo la quale esiste una ragione alla base dell'evoluzione storica dell'umanità (per approfondimenti, cfr. Brioschi, Di Girolamo, Fusillo, 2003).

I manuali letterari basati su tale approccio sono perciò enciclopedici e nozionistici e sono strutturati cronologicamente, secondo la successione di epoche storiche, contesti socio-culturali, correnti letterarie e autori che vi occupano il posto centrale; alla lettura delle opere e alla considerazione delle loro peculiarità letterarie, invece, si rivolge un'attenzione e uno spazio secondari. Afferma Marchese (1985: 55) a tal riguardo: «la periodizzazione letteraria dipende da quella culturale e la periodizzazione culturale dipende da quella storica».

Di conseguenza, dal punto di vista didattico, la lezione è impostata su un modello trasmissivo e monodirezionale del sapere, l'insegnante rappresenta l'interprete illustre dei valori tradizionali e dei principi postunitari e agli studenti è richiesta l'esclusiva memorizzazione e ripetizione dei contenuti.

Pur individuando nell'approccio storicistico degli elementi positivi - come la definizione di un quadro di riferimento storico, culturale e letterario e la creazione di collegamenti logici e diacronici tra i periodi storici, culturali e letterari e gli autori - è altrettanto possibile identificare dei fattori negativi, quali il numero esiguo di testi letterari presenti nei manuali e la mancanza di rielaborazione critica dei contenuti da parte degli studenti che ne inficia il percorso verso il raggiungimento di un'autonomia di giudizio³.

Tuttavia, come vedremo considerando le evoluzioni finali degli approcci dell'educazione letteraria, nel corso dei secoli l'approccio storicistico si è ridimensionato in base alle diverse esigenze didattiche, con il risultato che la storia della letteratura continua a essere parte integrante dell'educazione letteraria ed è ancora una componente importante, sebbene non più esclusiva, della didattica della letteratura⁴.

All'inizio del Novecento l'educazione letteraria si focalizza sulla centralità dell'autore (*intentio auctoris*), non più per ragioni storico-nazionali bensì

-
3. Come accennato, la questione sulla storiografia letteraria è complessa e, nel corso dei decenni, diversi critici hanno espresso considerazioni negative su di esse. Ad esempio, nel titolo di una sua opera Perkins (1992) si chiede *Is literary history possible?*; Wellek (1956: 355) sostiene che «la maggior parte delle storie della letteratura sono o delle storie della civiltà oppure delle raccolte di saggi critici: le une sono sì delle storie ma non della letteratura, le altre parlano certo d'arte, ma non sono delle storie»; Barthes (1963: 148); afferma che la storia letteraria «ha di storia soltanto il nome. È una sequenza di monografie ciascuna delle quali (tolta qualche eccezione) tratta di un autore studiandolo per se stesso. La storia, qui, non è altro che una successione di uomini soli; detto in sintesi, non è una storia, è una cronaca»; Sanguinetti (1979: 13) definisce la storia letteraria «un fantasma intellettuale»; infine Mengaldo (1999: 87-93) condanna la storia letteraria in quanto «abituata all'idea sballatissima che il vero sapere sia quello estensivo [...] abituata all'idea distruttiva che il sapere sia una serialità di notizie [...], rappresenta l'esempio perfetto di insegnamento [...] autoritario e antidemocratico per la buona ragione che una parte delle notizie che propone è incontrollabile da parte dello studente [...] crea distorsioni culturali avendo ricorso, talvolta, a delle sopravvalutazioni o a delle sottovalutazioni [...] induce un'idea troppo lineare e monodirezionale del tempo [...] entro cui si svolgono i fatti letterari, mentre sappiamo che per questi, come per ogni evento storico, si mescolano linearità e ritorno all'indietro, circolarità [...] sottrae spazio e possibilità per quello che dovrebbe essere lo scopo capitale dello studio letterario [...]: la lettura dei testi». Per ulteriori approfondimenti sugli aspetti positivi e negativi dell'approccio storicistico, rimandiamo a Stagi Scarpa, 2005.
4. Nonostante le opinioni critiche manifestate nei confronti della storia della letteratura, sono proposte delle possibili risoluzioni della questione. Secondo Barthes (1963: 156), la storiografia letteraria è consentita solo se «si situa sul piano delle funzioni letterarie (produzione, comunicazione, consumo) e non sul piano degli individui che le hanno esercitate», quindi solamente se «essa si fa sociologica, se si interessa alle attività e alle istituzioni, non agli individui»; Genette (1972: 14-18) afferma che la storia della letteratura è valida nel momento in cui diventa «storia delle circostanze, delle condizioni e delle ripercussioni sociali del fatto letterario» o se dei testi letterari si focalizza su «gli elementi trascendenti alle opere e costitutivi del gioco letterario», quindi «i codici retorici, le tecniche narrative, le strutture poetiche»; Sanguinetti (1979: 13-14) considera che la storiografia letteraria è «tuttavia praticabile nel quadro della comprensione storica *tout court*»; per concludere, Mengaldo (1999: 87-93) presenta la possibilità di sostituire la tradizionale storia della letteratura con la «lettura approfondita di grandi classici [...] attorno ai quali si può e si deve ricostruire il necessario clima storico e anche [...] il clima letterario (fonti e magari derivati, correnti e tipi letterari implicati, testi con cui sia utile un confronto differenziale, ecc.)».

psicologico-liriche, e questo grazie all'influenza di Benedetto Croce e al suo interesse per la sensibilità psicologica individuale dell'autore⁵.

Con Croce si attua il superamento dell'approccio storicistico proprio della tradizione romantica e si ha un primo approdo alla concezione dell'educazione letteraria come «intuizione lirica» e «immaginazione poetica», in cui si rivolge la massima attenzione alla figura del poeta lasciando in secondo piano le informazioni relative al contesto storico, sociale e culturale associate all'opera.

L'estetica filosofica crociana, infatti, è fondata principalmente sui concetti di:

- a. autonomia della poesia, che non si può né storicizzare né considerare come prodotto culturale, in quanto opera unica e irripetibile;
- b. distinzione tra «poesia» e «non poesia», dove per «poesia» si intende «il bello», l'arte come espressione etica e filosofica, il binomio «intuizione-espressione» nell'unione di forma e contenuto, mentre per «non poesia» si considera tutto ciò che resta dell'attività letteraria subordinata alla «poesia», ovvero le parti dell'opera letteraria che svolgono la funzione tecnica di collegamento tra le parti «poetiche», i generi letterari, le componenti storiche, sociali e culturali, le tecniche di scrittura.

A livello operativo, la didattica della letteratura si identifica con l'«analisi estetica», secondo cui l'opera non si può interpretare a partire da elementi contestuali esterni, ma solo apprezzare attraverso l'immedesimazione e l'analisi delle componenti psicologiche e tematiche dell'opera; in quest'ottica, storia della letteratura è possibile solo se intesa come serie di monografie che valorizzano la singolarità individuale dell'opera.

Negli anni Sessanta-Settanta, all'estetica crociana si contrappone l'approccio sociologico-marxista nel contesto del carattere di «massa» assunto sempre più dalla società e nello specifico dalla scuola, che determina l'esigenza di recuperare la tradizione culturale borghese in una prospettiva critica e indirizzata non più alle élite della borghesia bensì alle masse giovanili (per approfondimenti sull'approccio sociologico-marxista, cfr. Petronio, 1970; Asor Rosa, 1972).

Il nuovo approccio, dunque, introduce dei cambiamenti riguardanti l'ideologia di riferimento, i destinatari e la concezione della storia letteraria: esso si differenzia, così, non solo dall'approccio storicistico, ma anche dall'estetica

5. Per un approfondimento sull'estetica crociana rimandiamo a Briganti, 1990; Freddi, 2003; Muzzioli, 2003; Balboni, 2004, 2006; Romani, 2005.

crociata, poiché prevede il reinserimento della «poesia» e degli autori rispettivamente nella dimensione storico-sociale e all'interno dei gruppi intellettuali.

Nei confronti della storiografia letteraria, l'approccio sociologico-marxista ripropone la centralità della storia della letteratura in una prospettiva materialistica: secondo tale concezione, la storia si fonda e si sviluppa su basi sociali (la lotta di classe) ed economiche (i rapporti di produzione); anche la letteratura, quindi, deve essere considerata a partire dagli elementi socio-economici di cui è essa stessa rappresentante e l'opera letteraria è ritenuta un documento che esprime un determinato contesto storico-sociale e uno strumento per agire politicamente.

Per tali ragioni, la valutazione del testo letterario non può limitarsi al giudizio estetico ma deve riguardare soprattutto il suo valore storico e politico. A tal riguardo, Muzzioli (2003: 116) parla di «politicalità della letteratura», la quale privilegia una possibile lettura politica dell'opera letteraria a discapito della sua componente estetica, che risulta, così, ridimensionata e a rischio di essere strumentalizzata⁶.

Per ciò che attiene alla didattica della letteratura, le novità introdotte dall'approccio sociologico-marxista riguardano:

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

Dal punto di vista didattico, permane tuttavia sia una modalità trasmissiva del sapere sia un percorso cronologico tradizionale nella presentazione delle opere; agli studenti continua a essere richiesto un apprendimento mnemonico e la successiva ripetizione acritica delle informazioni.

La persistenza di vincoli tra l'opera e la storiografia letteraria che adombrano, o perlomeno rischiano di mettere in secondo piano, la prima a favore di quest'ultima porta all'affermarsi del nuovo approccio semiotico-strutturalista in cui il ruolo della storia è rivoluzionato.

È infatti con la nascita del formalismo russo degli anni Venti che si verifica lo spostamento dalla centralità dell'autore alla centralità del testo lette-

6. Sul rapporto tra il valore politico e il valore estetico dell'opera letteraria nell'approccio sociologico-marxista, Muzzioli (2003: 116) scrive che «il valore estetico, semplicemente messo in secondo piano ma non passato al vaglio della critica, cacciato dalla porta si riaffacciava dalla finestra in forma di residuo "estetistico" assai frequente nella pratica dei critici di ispirazione marxista. Del resto, se il giudizio che si dà di un'opera è: "bella ma reazionaria", ciò equivale ad ammettere che il giudizio politico negativo non riesce ad escludere il giudizio estetico positivo. L'opera, se pure è reazionaria, nondimeno rimane "bella". Il piacere estetico, confinato nella sua "zona franca", sopravvive intatto, con la conseguenza di limitare gravemente la portata della critica dell'ideologia».

rario (*intentio operis*), considerato nella sua autonomia, oggettività e atemporalità rispetto alle altre discipline, quali la storia, la politica e la psicologia, intrecciate a esso secondo le direttive dei precedenti approcci.

Nel definire l'ambito di studio dell'educazione letteraria, Jakobson (1973: 15) sostiene che l'«oggetto dell'educazione letteraria non è la letteratura, ma la letterarietà, cioè ciò che di una data opera fa un'opera letteraria».

Nella didattica della letteratura in Italia il passaggio di focus dall'autore all'opera si verifica nella seconda metà degli anni Settanta, con l'affermarsi dello Strutturalismo e della semiotica.

Lo Strutturalismo, naturale evoluzione del formalismo, mira all'analisi oggettiva dei meccanismi di funzionamento, delle funzioni espressive e delle caratteristiche letterarie che rendono tale un'opera, distinguendola dagli altri prodotti non specificatamente letterari. La semiotica, invece, riguarda l'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.

Secondo l'approccio strutturalistico-semiotico, l'educazione letteraria si identifica con l'insegnamento degli strumenti di analisi e di decodifica delle componenti linguistiche e stilistiche dell'opera; l'obiettivo consiste nel guidare gli studenti al raggiungimento dell'autonomia nella realizzazione di una descrizione oggettiva, scientifica e sincronica dell'opera, che è còlta nella sua autonomia e nelle sue leggi interne, in una dimensione atemporale e indipendente dai legami con la storia e con il suo autore e di cui si realizza un'analisi degli aspetti linguistici e della struttura logico-formale.

In base a tale prospettiva, il testo letterario è 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» (Osola, 1979: 114).

A livello operativo, una delle innovazioni maggiori dell'approccio strutturalistico-semiotico corrisponde alla rottura dei rapporti di reciproca implicazione tra letteratura e storia letteraria, il cui legame è ora ridimensionato a sfavore di quest'ultima: è, infatti, privilegiata la relazione diretta tra gli studenti e le opere e si preferiscono, allora, testi letterari scritti in un periodo più recente, per evitare eccessive distanze culturali e linguistiche.

In questo nuovo quadro educativo, l'insegnante si identifica con la figura del tecnico specializzato, “freddo” trasmettitore degli strumenti di analisi per la decodifica delle componenti linguistiche e stilistiche del testo.

Nonostante sia possibile riconoscere gli aspetti vantaggiosi apportati dall'approccio strutturalista-semiotico, come lo sviluppo dell'autonomia e dell'attitudine critica da parte degli studenti attraverso l'utilizzo delle tecniche operative per l'analisi dei messaggi letterari, evidenti risultano essere

anche gli aspetti svantaggiosi, in quanto le elevate componenti razionali e astratte dello strutturalismo rischiano di ridurre l'educazione letteraria alla mera trasmissione di competenze tecniche e possono avere come risvolto negativo quello di demotivare e distanziare i giovani dalla letteratura a causa degli elevati tecnicismi e delle esercitazioni fini a se stesse⁷.

La necessità di riprendere in considerazione le componenti psicologiche e esistenziali dell'educazione letteraria, uscendo dalla sua presentazione e studio nella prospettiva scientifica e astratta, conducono al superamento anche dell'approccio strutturalistico-semiotico.

Così, a partire dalla metà degli anni Ottanta, l'educazione letteraria approda a quella che finora rappresenta la sua ultima tappa, con l'assunzione della prospettiva ermeneutica basata sulla centralità del lettore; con ermeneutica letteraria, dal greco ἐρμηνευτική (τέχνη) - *hermeneutiké (téchnē)*, si intende la scienza dell'interpretazione di opere letterarie (per approfondimenti cfr. Szondi, 1992).

Il nuovo approccio non stabilisce solo la necessità di ritornare alla contestualizzazione storica del testo letterario (per le ragioni che approfondiremo nel paragrafo 2.3.3) ma si basa anche sull'esigenza di individuare i significati che, al giorno d'oggi, l'opera può rivestire per il lettore attuale attraverso la sua interpretazione.

A livello operativo, la prospettiva ermeneutica identifica due fasi per la didattica del testo letterario:

-
7. A titolo esemplificativo, riportiamo due pareri critici nei confronti dell'approccio strutturalista-semiotico. Secondo Berardinelli (1978: 53, 58-59) «l'atto elementare per cui qualcuno si avvicina a qualcosa di scritto, in una concreta situazione, con tutte le sue spurie motivazioni psicologiche e sociali, e comincia a leggere - questo semplice atto esplorativo fatto di libertà, di conoscenza e di piacere - viene interdetto e svalutato. Ingenuo e volgare è leggere un romanzo per acquisire conoscenze su un paese in cui si andrà in vacanza o a lavorare. Ingenuo e volgare è leggere una poesia sulla guerra o sull'amore per capire meglio la guerra o l'amore. Quello che si deve cercare non è il brutto messaggio, o il superficiale contenuto, ma lo "specifico funzionamento formale del testo" [...] La scienza del testo deve ignorare e sradicare nel lettore l'intreccio dei suoi interessi e delle sue motivazioni. La bonifica che vuole intraprendere nella testa di chi vuole attrezzarsi a leggere secondo rigore, finisce per stabilirvi un ordine mortale. L'università e la scuola di massa sono in Italia così dissestate che nella quasi totalità dei casi questo fine non viene raggiunto. Se però gli studenti non sono trasformati in efficienti analisti del testo, un risultato comunque si ottiene: la spinta a leggere romanzi e poesie, invece di essere rafforzata e liberata viene inibita. Perché leggere, se non si è in grado di trasformare un libro in una formula?». Successivamente, Luperini (2002: 78) afferma che l'approccio strutturalista-semiotico «ha contribuito a inaridire l'interesse per l'esperienza di vita che ogni testo letterario racchiude e per allontanare i giovani dalla lettura, ridotta e esercizio applicativo di modelli descrittivi. Inoltre ha avuto un altro, non minore esito negativo: ha cercato di trasformare gli insegnanti in tecnici, in specialisti in camice bianco, in fornitori di competenze. L'insegnante doveva cessare di essere un intellettuale e un educatore, rinunciare a parlare in nome di valori (operazione bollata come antidemocratica e ideologica), per fornire agli studenti una serie di strumenti tecnici, descritti come oggettivi e neutrali».

- a. una prima fase di commento testuale, in cui il lettore-studente si rapporta con gli aspetti oggettivi e descrittivi dell'opera attraverso l'analisi linguistica, metrica, retorica e formale;
- b. una seconda fase di "interpretazione interdialogica" (Luperini, 2005: 36), in cui il lettore-studente compie le azioni di "storicizzazione", "attualizzazione" e "valorizzazione" del testo letterario (Id., 2002: 30).

A tal riguardo, Luperini (2005: 64-67) distingue gli apporti dell'approccio formalista da quelli dell'approccio ermeneutico, stabilendo un rapporto di consequenzialità propedeutica:

una serie di acquisizioni derivanti dall'approccio tecnico-formalistico e strutturalistico potranno risultare utili nella fase iniziale dell'approccio, in cui alcune competenze d'ordine linguistico e retorico appaiono comunque necessarie. [...] D'altronde noi in realtà non leggiamo mai un testo per descriverlo, ma solo per enuclearne il significato e arricchirci di esso. La descrizione può essere utile per imparare a conoscere e ad ascoltare il testo; ma è solo uno strumento che può servire ad aiutare l'interpretazione, non può certo sostituirla.

In questo modo, il lettore-studente è coinvolto attivamente nella costruzione del significato dell'opera, diventando così il protagonista dell'educazione letteraria.

A sua volta, grazie alla dialettica che tutti i lettori-studenti instaurano con lo stesso testo letterario, la classe diventa una «comunità ermeneutica» che interpreta l'opera sulla base del suo significato storico e dal suo "*significato per noi*" (Id., 2002: 62), ovvero per una comunità immersa in un contesto storico, politico, sociale e culturale definito e condiviso. A questo proposito, scrive Luperini (ivi: 80):

operando sui significati, la classe si trasforma in comunità ermeneutica. Una comunità è dotata di un sapere comune e di un comune orizzonte di valori, a partire dai quali si divide - o può dividersi - durante l'atto ermeneutico. Da tale punto di vista la classe prefigura comunità democratiche più ampie, a livello nazionale e sovranazionale, e sia allena alla democrazia attraverso il conflitto delle interpretazioni.

Tuttavia, va rilevato il rischio interpretativo dell'approccio ermeneutico come abilitante dell'idea per cui i giudizi su un'opera:

- a. siano illimitati, perché liberi e infiniti;
- b. possano fondarsi solo su sensazioni irrazionali, anziché includere necessariamente ragioni storico-etiche.

La lettura delle opere letterarie, invece, come ricorda Eco (2002: 11):

ci obbliga a un esercizio della fedeltà e del rispetto nella libertà dell'interpretazione. C'è una pericolosa eresia critica, tipica dei nostri giorni, per cui di un'opera letteraria si può fare quello che si vuole, leggendovi quanto i nostri più incontrollabili impulsi ci suggeriscono. Non è vero. Le opere letterarie ci invitano alla libertà dell'interpretazione, perché ci propongono un discorso dai molti piani di lettura e ci pongono di fronte alle ambiguità del linguaggio e della vita. Ma per poter procedere in questo gioco, per cui ogni generazione legge le opere letterarie in modo diverso, occorre essere mossi da un profondo rispetto verso quella che io ho altrove chiamato l'intenzione del testo.

Così, secondo l'orientamento ermeneutico, l'insegnante è un intellettuale che svolge la funzione di guida all'interno del dibattito interpretativo e che deve porre dei freni alla molteplicità di significati attribuibili a un'opera. Egli, infatti, se da un lato chiede allo studente di cercare il senso dell'opera motivando le proprie affermazioni, dall'altro gli ricorda di ascoltare e rispettare quelle altrui, con il duplice fine di trovare un punto di incontro condiviso dall'intera classe-comunità attraverso il dialogo e di far (ri)trovare il piacere della lettura, che può diventare un'esperienza formativa utile per l'intera vita.

2.3 Le mete dell'educazione letteraria

Glottodidatti, semiologi e studiosi di letteratura⁸ hanno identificato le principali finalità dell'educazione letteraria. Ne presentiamo qui una essenziale descrizione funzionale a delineare i principi di riferimento su cui poi realizzare gli obiettivi didattici.

2.3.1 Riconoscimento delle caratteristiche formali del testo letterario

Partendo dal presupposto che la distinzione tra un testo letterario e un testo non letterario si basa sull'attenzione per i valori formali della lingua, insegnare a leggere un testo letterario, inteso come insegnare a riconoscere le caratteristiche di letterarietà che lo rendono tale, rappresenta la meta glottodidattica principale dell'educazione letteraria.

8. Cfr., ad esempio, Ceserani, De Federicis, 1984; De Federicis, 1986; Armellini, 1987; Eco, 2002; Luperini, 2002; Freddi, 2003; Balboni, 2004, 2006, 2012; Lavinio, 2005.

Le caratteristiche formali che definiscono la letterarietà di un'opera, differenziandola dai testi non letterari, riguardano:

- a. il genere letterario: la conoscenza delle regole di base costitutive dei differenti generi letterari (prosa, poesia e dramma e, al loro interno, ad esempio, romanzo e fiaba, elegia e sonetto, commedia e tragedia) fornisce agli studenti un bagaglio di pre-conoscenze che, nel momento iniziale di approccio al testo, permette loro di orientarsi all'interno dell'opera e, successivamente, di verificare la maggiore o minore corrispondenza tra la definizione teorica del genere letterario e la sua realizzazione concreta nel testo;
- b. gli aspetti lessicali: lo studio del testo letterario si deve focalizzare sulla considerazione degli elementi sociolinguistici (come la presenza di modi di dire ed espressioni colloquiali, la scelta di introdurre espressioni auliche piuttosto che gergali, la comparsa di regionalismi o forme dialettali) e sulle scelte riguardanti sia le singole categorie di parole (nomi, verbi, aggettivi ecc.) sia le figure retoriche, al fine di mostrare agli studenti lo stretto rapporto che si instaura tra la forma e il contenuto, tra denotazione e connotazione;
- c. gli aspetti morfosintattici: nel corso della lettura dell'opera è possibile guidare gli studenti a riflettere sulle strutture linguistiche, riguardanti, ad esempio, l'uso dei tempi verbali, la costruzione del periodo ipotetico ecc. e di come tali scelte morfosintattiche influenzino anche l'andamento ritmico del testo letterario;
- d. gli aspetti fonologici: in particolare per lo studio di opere appartenenti al genere letterario della poesia, ma anche della prosa e del dramma, è necessario mostrare agli studenti l'attenzione con cui le parole vengono selezionate, a partire dalle loro proprietà fonologiche (per approfondimenti rimandiamo al fonosimbolismo di Fónagy, 1979, 1982, 1983) e la rilevanza degli scarti fonologici, che si identificano con le figure retoriche di suono - come la rima, l'allitterazione, l'assonanza - e con il ritmo, attraverso i quali è ancora una volta possibile dimostrare come nella letteratura la forma diventi essa stessa sostanza.

2.3.2 *Potenziamento linguistico*

Un'ulteriore meta dell'educazione letteraria corrisponde al miglioramento delle competenze linguistiche. Approfondiremo gli apporti dell'educazione letteraria all'educazione linguistica e il rapporto di mutua interazione tra le due nel capitolo 4; per il momento riteniamo fondamentale evidenziare che

lo studio delle opere (lettura e svolgimento di attività sul testo) offre agli studenti la possibilità di rafforzare le loro abilità linguistiche (ricettive, produttive e integrate) e di approfondire gli aspetti lessicali, retorici e morfosintattici della lingua.

Grazie alle opere letterarie, infatti, gli studenti possono entrare 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 della lingua e da continui rinnovamenti formali e semantici.

A proposito delle finalità linguistico-espressive dell'educazione letteraria, scrive Freddi (2003: 42): «lo studio della letteratura viene considerato il coronamento dello studio della lingua, nel senso che assicura maggiore finezza, duttilità e originalità all'uso dello strumento linguistico nelle diverse situazioni».

2.3.3 Arricchimento storico-culturale

Una terza finalità dell'educazione letteraria può riguardare l'arricchimento storico-culturale. Il testo letterario, infatti, può informare circa il contesto in cui è stato prodotto: l'epoca storica, la situazione sociale e il clima culturale, oltre a presentare la connessione con la biografia del suo autore. Scrive a tal riguardo Freddi (ivi: 41):

la sequenza dei capolavori letterari succedutisi nel tempo rivela, in filigrana, le esperienze morali, culturali, artistiche e civili di un popolo. E questa diventa sia la falsariga su cui condurre la formazione delle giovani generazioni sia il patrimonio di esperienze, prodotti e valori con cui alimentare la stessa.

Come abbiamo visto nel paragrafo 2.2, il ruolo della storiografia letteraria all'interno dell'educazione letteraria rappresenta una questione complessa e dibattuta. Per ragioni di sintesi, ci limitiamo qui ad affermare che, allo stato attuale dell'evoluzione dei diversi approcci dell'educazione letteraria, quando si affronta lo studio del testo letterario è fondamentale tenere presente il significato originario dell'opera a livello storico, sociale, culturale e autoriale, pur senza tralasciare una sua considerazione dalla prospettiva attuale del lettore-studente⁹.

9. Per approfondimenti, ad esempio, Armellini, 1987; Luperini, 2002; Brioschi, Di Girolamo, Fusillo, 2003; Balboni, 2004, 2006.

Secondo Luperini (2002: 95-96), infatti, è necessario comprendere e rispettare la «semantica storica» dell'opera, ovvero la sua «semantica», «superficie linguistica» e «spessore storico», poiché «non si può separare l'interpretazione dalla comprensione letterale, l'ermeneutica dalla semantica».

Affinché l'educazione letteraria possa costituire un'esperienza formativa e rendere possibile una piena comprensione del testo letterario, occorre agire su due versanti:

- a. fase di storicizzazione: quando si studia un testo letterario lo si deve innanzitutto considerare in senso diacronico, in quanto la conoscenza della dimensione storica ci permette di valutare l'opera nel suo rapporto di maggiore o minore corrispondenza con la realtà politica, sociale e culturale dell'epoca in cui è stata prodotta (prospettiva passata);
- b. fase di attualizzazione: è altrettanto necessario esaminare il testo letterario in senso sincronico e stabilire un collegamento tra il passato dell'opera e l'attualità del lettore (prospettiva presente)¹⁰.

Sul duplice punto di vista e sulla conseguente doppia collocazione temporale (storicizzazione e attualizzazione) richiesti all'educazione letteraria, Luperini (2002: 100) afferma che essa

implica una rilettura del passato a partire [...] dalle esigenze più vitali poste dalla cultura del presente ed esige perciò sia il rapporto costante a un quadro storico di riferimento, sia la disponibilità alla attualizzazione e alla valorizzazione dei testi e degli autori.

Per definire nel modo più esauriente possibile il significato dell'opera è dunque necessario stabilire un rapporto dialettico tra la dimensione storica e quella attuale, favorendo la nascita e lo sviluppo di potenziali riflessioni comparate.

10. A proposito della necessità di considerare il testo letterario da entrambe le prospettive, passata e presente, scrive Pirodda (2005: 32): «il dialogo colle opere del passato deve svolgersi nel rispetto del testo, cercando ogni documentazione e tutte le testimonianze che ci aiutino a capirlo e interpretarlo», tuttavia questo non è sufficiente e infatti continua «ma anche chiarendo a noi stessi il punto di vista da cui lo guardiamo, le problematiche moderne in cui lo collochiamo e che sollecitano il nostro interesse per esso».

2.3.4 Sviluppo del senso critico per la crescita estetica e cognitiva

Occupandosi di trasmettere le competenze per apprezzare le caratteristiche stilistiche del testo letterario, l'educazione letteraria è finalizzata anche allo sviluppo del senso critico dello studente, favorendo la sua crescita estetica e cognitiva.

Secondo Balboni (1994: 121), per senso critico si intende la capacità di giudicare un'opera; tale capacità si articola sia sul piano del piacere critico (connesso agli aspetti formali) sia su quello del piacere emotivo (legato al coinvolgimento irrazionale). In termini più semplici: l'insegnante deve cercare di indurre gli studenti ad aggiungere a una valutazione estetica sull'opera («mi piace/non mi piace») la capacità di articolare criticamente tale valutazione («mi piace/non mi piace perché...»), potendo stabilire un «dialogo» critico con il testo.

Tale crescita estetico-cognitiva rende possibile una progressiva autonomizzazione dello studente nell'interpretazione e nella valutazione del testo letterario, al fine di poter favorire anche una scelta consapevole tra i testi che per lui saranno significativi; in tal modo, lo studente allena la propria capacità di giudizio critico imparando a sganciarsi dai condizionamenti conformistici imposti dalla cultura di massa e a cercare nuove possibili relazioni tra il testo e la realtà che lo circonda.

L'obiettivo formativo dell'educazione letteraria, dunque, non si limita alla singola disciplina ma si rivolge alla totalità delle esperienze passate e presenti dello studente, al fine di fargli prendere confidenza con la complessità del mondo e di capire la necessità di relazionare le proprie conoscenze in modo rapido e flessibile.

L'educazione letteraria si propone di abituare lo studente «all'elasticità mentale, alla complessità, alla capacità di collegamento, alla necessità non solo di *capire* un fenomeno, ma di *comprenderlo* considerandolo insieme con altri» (Luperini, 2002: 73) fornendogli, così, la possibilità di maturare cognitivamente.

Lo statuto dell'educazione letteraria, quindi, è quello di essere una disciplina aperta che favorisce lo stabilirsi di relazioni con altre discipline; si pensi, ad esempio, alle letterature straniere in un'ottica comparata, alla storia, alla filosofia e, soprattutto, alle discipline artistiche, poiché, come ricorda Freddi (2003: 42):

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.

Così, la natura interdisciplinare dell'educazione letteraria permette al lettore-studente di maturare il proprio pensiero autonomo e di sviluppare ulteriormente il proprio senso critico, entrando in contatto con altre dimensioni (storica, psicologica, artistica ecc.) attraverso l'opera.

2.3.5 Confronto sul testo per la crescita e la maturazione etica

Un'ulteriore finalità dell'educazione letteraria ha a che vedere con l'apertura al confronto sul testo per la crescita e la maturazione etica dello studente.

Secondo Frye (1974: 43), la maturazione etica rappresenta il punto d'arrivo dell'educazione letteraria, poiché il suo «obiettivo ultimo [...] è un fine etico e comunitario, non un fine estetico e contemplativo, anche se quest'ultimo può rappresentare il mezzo per conseguire il primo».

Se si colloca l'educazione letteraria nella più ampia dimensione dell'educazione estetica, essa si identifica con «l'educazione dell'immaginario» (cfr. De Federicis, 1986; Luperini, 2002), ovvero come educazione alla maturazione del sé e al pensiero autonomo, attraverso il rapporto dialogico con il testo letterario e, più in generale, con il mondo che gli sta attorno; tutto ciò favorisce la crescita estetica e cognitiva (paragrafo 2.3.4), psicologica (paragrafo 2.4.6) e, per l'appunto, etica dello studente.

Attraverso lo studio del testo letterario, infatti, l'educazione letteraria può condurre gli studenti a confrontarsi sui temi morali in esso presenti, con il fine di sviluppare un dibattito equilibrato fondato sull'ascolto delle idee diverse, sul rispetto delle opinioni altrui e sulla curiosità nei confronti dei differenti punti di vista. Sulle finalità etiche dell'educazione letteraria, scrive Armellini (1987: 67):

la letteratura può offrire in questo senso un campo formativo estremamente fecondo: essa infatti ci suggerisce che esistono numerose verità e scelte esistenzialmente significative, visioni del mondo diverse e magari contraddittorie tra loro, e ci invita a sperimentarle nell'immaginazione, ma non ci chiede di «credere» fino in fondo a nessuna di esse.

In tal modo, allo studente è offerta la possibilità di assumere diversi punti di vista, immaginare e riflettere sulle differenti scelte etiche e aprirsi all'esperienza dell'altro, inteso come qualsiasi persona diversa da sé, nei confronti del quale è sospeso anche il principio di giusto/sbagliato.

Sostiene a tal riguardo Orlando (1985: 584):

solo il discorso ideologico può limitarsi a una scelta razionale ed esclusiva tra *due intenzioni* o *due correnti contrastanti* o *due forze*, e quindi tra *due significati*; in esso può apparire giusto che

l'errore, il nemico ecc., siano privi di voce. [...] È improbabile che il discorso letterario tralasci di cedere la parola al nemico: sia pure temporaneamente, tendenziosamente, indirettamente, ambiguamente.

In tal modo, allo studente è data la possibilità di superare i pregiudizi sul “diverso” e di sviluppare empatia nei confronti dei più svariati personaggi.

La natura interdialogica dell'educazione letteraria, quindi, consente allo studente di imparare a dialogare con il testo letterario e con gli altri suoi fruitori e, di conseguenza, di crescere dal punto di vista etico, coltivando l'arte del dubbio nei confronti dei significati polisemici dell'opera e cercando di definirne alcuni possibili attraverso le pratiche dell'ascolto, dell'argomentazione e della negoziazione. In questo modo, la classe «prefigura una civiltà del dialogo e si allena alla democrazia» (Luperini, 2002: 74) e la verità si costruisce insieme: attraverso l'esercizio delle abilità comunicative è possibile “convincere”, ovvero vincere insieme.

2.3.6 Conoscenza di se stessi e del mondo per la crescita psicologica e relazionale

L'ultima finalità dell'educazione letteraria riguarda la crescita psicologica e relazionale dell'individuo che essa consente, sia come fonte di piacere nel senso di evasione, sia come risposta ai grandi interrogativi umani sull'esistenza.

La condizione per realizzare tale finalità, oltre che per favorire una motivazione intrinseca e l'apprendimento significativo (cfr. Rogers, 1969), corrisponde al rendere consapevoli gli studenti del piacere e del bisogno che essi provano per la letteratura.

L'educazione letteraria si configura come un processo che favorisce la soddisfazione psicologica dello studente. Attraverso la letteratura, infatti, è possibile provare il piacere di trascendere dalla realtà e di calarsi nella finzione letteraria, lasciandosi coinvolgere emotivamente nelle vicende raccontate e apprezzando le qualità estetiche dell'opera.

Allo stesso tempo, l'educazione letteraria può appagare i bisogni dello studente rispetto ai quesiti sui grandi temi umani (come la vita, la morte, l'amore ecc.) che nella lettura del testo letterario possono, da un lato renderlo maggiormente consapevole, dall'altro aiutarlo a trovare, se non risposte certe e univoche, almeno delle proposte di soluzione. Gli insegnamenti che si possono ricavare dallo studio del testo letterario, infatti, possono andare oltre l'opera ed estendersi alla formazione non solo scolastica, ma umana dello studente, nei confronti di se stesso e della realtà che lo circonda.

Secondo Balboni (2012: 143), infatti, «è possibile educare una persona a vedere, provare, sentire bisogni non immediatamente evidenti», ovvero «far scoprire agli allievi che nella letteratura presente e passata possono trovare risposte alle grandi domande che sbocciano nella loro consapevolezza». L'educazione letteraria, quindi, serve anche per «formare la psicologia del buon lettore: dell'individuo che continuerà a leggere fuori della scuola, e non solo strumentalmente, ma per gusto personale» (De Federicis, 1987: 35).

In questo modo, l'educazione letteraria non solo ci permette di ritrovare noi stessi nell'opera, ma, nella sua funzione di specchio, ci consente anche di conoscerci meglio, osservandoci riflessi, e di raccontarlo successivamente agli altri; tutto questo è facilitato anche dalla costante "protezione" fornita dalla finzione letteraria. Considera a tal riguardo Armellini (1987: 71-72):

l'esperienza letteraria, con la sua combinazione di finzione e di realtà, che richiede al lettore un misto di coinvolgimento e di distacco, di identificazione emotiva e di riflessione razionale, costituisce un terreno sufficientemente circoscritto e regolato da consentirci di parlare dei nostri sentimenti e dei nostri atteggiamenti rispetto alla vita evitando i rischi dell'invischiamento e del plagio: un paradossale pretesto per comunicare agli altri - e per costruire con gli altri - la nostra identità personale, senza essere costretti a parlare veramente di noi stessi.

Nel tentare di comprendere l'opera e noi stessi, noi compiamo anche un passo successivo, sviluppando la capacità di osservare e comprendere ciò che la circonda e individuando, così, i possibili significati della nostra esistenza nel mondo.

Ed eccoci quindi arrivati a quello che, secondo Eco (2002: 20-22), rappresenta il fine ultimo e più vero dell'educazione letteraria, che ingloba tutti gli obiettivi individuati fino a questo momento, ma che, allo stesso tempo, li trascende per andare oltre, verso un livello esistenziale e spirituale più alto, legato al senso della vita e della morte:

la vera funzione educativa della letteratura [...] non si riduce alla trasmissione di idee morali, buone o cattive che siano, o alla formazione del senso del bello. [...] Leggere un racconto vuole anche dire essere presi da una tensione, da uno spasimo. [...] Il lettore deve accettare questa frustrazione, e attraverso di essa provare il brivido del Destino. [...] Questo ci dicono tutte le grandi storie, casomai sostituendo a Dio il fato, o le leggi inesorabili della vita. [...] E così facendo, qualsiasi vicenda raccontino, raccontano anche la nostra, e per queste li leggiamo e li amiamo. [...] I racconti "già fatti" ci insegnano anche a morire. Credo che questa educazione al Fato e alla morte sia una delle funzioni principali della letteratura.

2.4 La competenza comunicativa letteraria

Alle finalità delineate nel capitolo precedente, vorremmo ora aggiungere un macro obiettivo che le contiene tutte e che, nella nostra prospettiva, rappresenta il punto d'arrivo dell'educazione letteraria: lo sviluppo della competenza comunicativa letteraria.

Se, infatti, come abbiamo detto nel capitolo 1, l'obiettivo pedagogico dell'educazione linguistica è identificabile nel fare acquisire agli apprendenti una competenza comunicativa, riteniamo che un discorso simile possa esser adattato all'educazione letteraria, favorendo appunto lo sviluppo di una competenza comunicativa letteraria. Separiamo questo macro obiettivo dalle finalità presentate nei paragrafi precedenti, perché esso rappresenta l'evoluzione ultima della nostra personale riflessione sulla letteratura e, quindi, rispetto a una tradizione ampia e consolidata sull'educazione letteraria¹¹, necessita di uno specifico e più ampio spazio di trattazione; dunque, per articolare la nostra ulteriore riflessione, riformuliamo alcuni aspetti della proposta che abbiamo già delineato in Caon, 2013. Prendiamo le mosse dalla rivoluzione nell'insegnamento della letteratura che avviene in Italia negli anni Ottanta (soprattutto nell'ambito delle lingue straniere) e può spiegare il processo storico grazie al quale tale sintesi può essere proposta. In quegli anni il focus dell'insegnamento letterario si sposta dalla storia letteraria e dall'autore a quello sul testo:

- a. molti contributi provengono 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. 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". 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 a una imminente riforma¹²;

11. Cfr. Ceserani, De Federicis, 1984; De Federicis, 1986; Armellini, 1987; Eco, 2002; Luperini, 2002; Freddi, 2003; Balboni, 2004, 2006, 2012; Caon, 2004, 2005b, 2013; Lavinio, 2005.

12. Per citare solo alcuni di questi studi, ricordiamo Caponera, Siani, 1978; Colombo, 1979, 1990, 1996, e con Sommadossi, 1985; Mariani, 1983; Bertoni Del Guercio, 1984 e, con Caponera, 1981; Lugarini,

- b. alcuni contributi giungono dal mondo accademico, anche se non vi è un'estesa riflessione sul tema¹³; in queste opere (ma anche in quelle di Luperini di alcuni anni più tardi, 1998, 2002) 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 ultimo gruppo significativo di studi proviene dalla scuola veneziana e ha un taglio duplice: da un lato si 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-b, 1984, 1987) e Jamet (1987, 1989a-b-c); dall'altro si affronta il problema in termini di sviluppo dell'abilità di lettura applicata ai testi letterari (Balboni, 1984, 1989, fino al volume del 2004).

A metà degli anni Novanta, la rivoluzione, dalla focalizzazione sulla storia letteraria e sull'autore a quella sul testo è oramai realizzata nell'insegnamento delle lingue straniere, grazie alla disponibilità di ottimi materiali didattici; essa ha attecchito nell'insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria di primo grado e nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, mentre nel triennio della scuola secondaria di secondo grado la didattica dell'italiano e delle lingue classiche prosegue pressoché intatta, all'insegna della tradizione.

Nella seconda parte di quel decennio si esplorano altri aspetti quali, ad esempio, l'impatto delle emozioni nello studio letterario e il ruolo delle tecnologie¹⁴.

La chiave di volta di questi vent'anni di riflessione sulla didattica della letteratura si colloca su due piani: la focalizzazione sulla natura del testo letterario e lo sviluppo dell'abilità di lettura dei testi letterari, con l'obiettivo di sviluppare la capacità di riconoscere quelle caratteristiche testuali che rendono «letterario» un testo.

Sulla base di questa chiave di volta, le proposte di didattica della letteratura focalizzano due aspetti:

-
- 1985; Armellini, 1987; Siani, 1990; vent'anni dopo troveremo una serie di volumi della stessa natura operativa presso l'editore Carocci: Stagi Scarpa, 2005, e con Pozzi Lolli, 2006; Uribe, 2008.
- 13. Sicuramente Lavinio compie la riflessione più articolata nel tempo (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 (1986) tentano un raccordo scuola-università presentando impianti teorici insieme a percorsi didattici non dissimili da quelli del gruppo precedente, spesso con gli stessi autori.
 - 14. Sull'impatto delle emozioni nello studio letterario citiamo, ad esempio, De Col, 1999 e Abbaticchio, 2002; sul ruolo delle tecnologie ricordiamo Saccardo, 1994; Ricciardi, 1996; Balboni, 2004; Luperini, 2010.

- 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 le 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.

La domanda che ci siamo posti, e che fonda la nostra proposta di sintesi, è se sia possibile coinvolgere anche le altre componenti del modello di competenza comunicativa di Balboni, presentato nel paragrafo 1.2 a partire dalla sua forma definitiva in Balboni, Caon (2015), per declinarlo sugli aspetti specifici della letteratura:

- a. 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'*oggettistica* 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 sono parte integrante del messaggio complessivo e 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. 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 sottolineano 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. Sia nel teatro sia nella danza l'uso del corpo molto spesso non ha come obiettivo la mimesi con la realtà: i movimenti, i passi e i gesti sono regolati da grammatiche precise che cambiano da cultura a cultura e hanno significati retorici specifici - dolcezza, disprezzo, attenzione, ansia, paura e tutta la gamma delle emozioni che il movimento deve comunicare allo spettatore.

Le regole che governano l'uso di tutti questi linguaggi costituiscono la competenza extralinguistica in letteratura. Tale competenza

non viene acquisita spontaneamente dal *Language Acquisition Device* (come accade per quella linguistica) ma deve essere costruita affinché gli studenti possano comprendere i linguaggi visivi, musicali e corporei e poterli poi apprezzare criticamente;

- b. *la competenza interculturale*. Essa 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 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;
- c. *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; con la rivoluzione degli 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 - a un breve 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.;
 - *produzione*: anni fa sono comparsi saggi che propongono la creazione di testi letterari a scuola come uno dei percorsi per l'educazione letteraria (Calzetti, Corda Costa, 1989; Armellini, 1998; Marin, 2000); recentemente, abbiamo anche condotto un progetto, promosso 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, inoltre, 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, per sua natura, si basa su testi cesellati dall'autore e non ammette, tranne nel teatro di grandissimi guitti, l'improvvisazione. 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 a un confronto delle rispettive interpretazioni (legate alle diverse ermeneusi del testo) e si colloca nell'alveo delle metodologie a mediazione sociale (cfr. Minello, 2006; Caon, 2008);
- *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). Questo è, invece, un ottimo strumento con cui gli studenti avanzati possono analizzare e arricchire il lessico, soprattutto in ordine alla connotazione, nonché indagare 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.;
- d. *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; 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 diventato ormai essenziale. Oggi la grammatica del teatro esclude spesso la verosimiglianza: gli ambienti sono accennati, le atmosfere create con luci, la discronia è ormai la prassi. Se gli studenti non conoscono queste grammatiche è inutile indurli ad andare a teatro: ne sarebbero delusi, si convincerebbero di essere incapaci di comprendere o che il teatro non valga la pena di essere compreso;
 - nella *narrativa* e poesia raramente il contatto autore → lettore avviene per caso, si procede, invece, attraverso il passaggio di informazione informale (la valutazione dell'amico che consiglia un libro orienta 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 o, per spostarci alla dimensione

virtuale, il blog. Comprendere una recensione non è facile: la recensione negativa, infatti, è pressoché scomparsa ma, nelle recensioni, ci sono comunque 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 e analizzare su YouTube, per quanto riguarda le messinscena, e sui giornali, per quanto concerne le recensioni.

Su queste premesse, e precisando che in questo volume non ci interessiamo delle componenti storiche, culturali, filosofiche dell'educazione letteraria, ma solo della sua componente linguistica e comunicativa, riteniamo che - per l'educazione letteraria - la competenza linguistica, legata alla capacità di comprensione della natura letteraria del testo sulla base di caratteristiche formali (fonologiche, morfosintattiche, lessicali, testuali), possa essere coadiuvata anche dalle altre componenti della competenza comunicativa.

Alla luce di quanto detto, il diagramma che abbiamo mutuato da Balboni (Balboni, Caon, 2015) si trasforma in questo modo (le sezioni scure sono quelle che riguardano la componente linguistica e comunicativa dell'educazione letteraria):

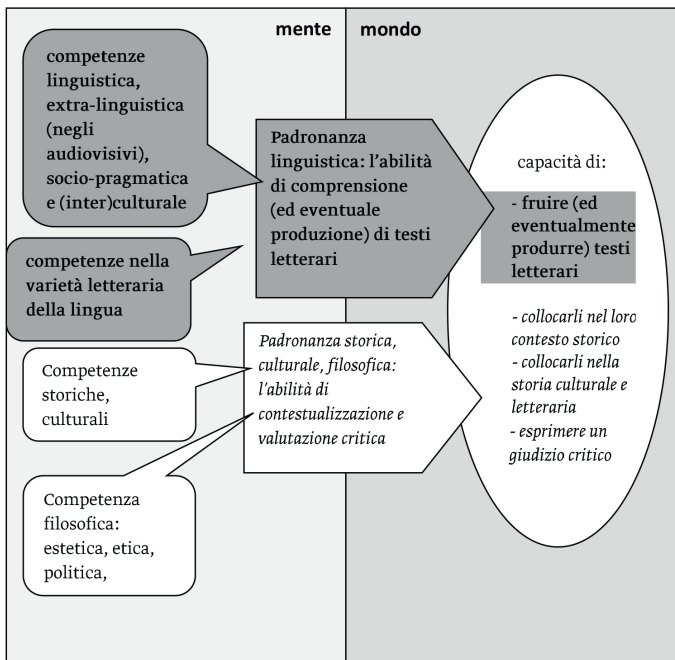


Figura 1: il diagramma sull'educazione letteraria.

Nel presentare in modo discorsivo il diagramma, per comodità di spiegazione, scindiamo le voci evidenziate con un fondino colorato rispetto a quelle che restano su fondo bianco. Iniziamo col presentare gli elementi nel fondino colorato, che pertengono all'educazione linguistica all'interno del più ampio processo dell'educazione letteraria:

- a. la prima delle caselle evidenziate in grigio indica il *complesso delle competenze che riguardano la comunicazione linguistica* e che, nel diagramma di Balboni (cfr. fig. 1), 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 presenza 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;
 - *morfosintassi*: il testo poetico stravolge spesso la sintassi e questo diventa una delle principali difficoltà nella lettura da parte di studenti inesperti, soprattutto delle opere dei secoli scorsi, nelle quali 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 e un testo appartenente ad altre varietà;
 - *lessico*: quasi tutti i manuali per l'educazione letteraria contengono un'appendice sulle cosiddette «figure retoriche» e solo alcune di esse hanno un corrispondente nell'uso quotidiano;
 - *semiosi complessa*: alcuni testi letterari intrecciano la parte linguistica 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.

- stico; la musica, che nel cinema e nel teatro può svolgere solo una funzione ancillare, di sottofondo per quanto espressivo, si intreccia indissolubilmente con il 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 come movimento pragmatico (prendere un oggetto, alzare una bandiera) e 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 si 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 dal modello iniziale riprende solo la capacità di fruire, ed eventualmente di produrre, testi letterari.

Veniamo ora a trattare gli elementi (su fondo bianco) specifici della competenza letteraria che 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 registra un fortissimo impatto della critica strutturalista e formalista, per cui molti testi vengono presentati agli studenti solo per farne delle 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 legère*, ‘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 diceva 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 confrontata con altre visioni estetiche;
 - le dimensioni *politica* e *religiosa* hanno un forte ruolo, sia dal punto di vista dell’autore sia da quello della critica che ha esaltato o sanzionato quei testi facendoli giungere a noi o cercando di “nasconderli”: 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;
 - la dimensione *etica* può ancora prevalere sulla valutazione di un’opera letteraria rispetto alle valutazioni estetiche e alla contestualizzazione culturale. Ad esempio, *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 in cui essa è stata prodotta, e giudizio personale, che tiene conto delle sue opinioni estetiche e filosofiche, nonché della sua dimensione emozionale.

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 lingue straniere e di lingue classiche nei licei), allo stesso modo anche il diagramma della competenza letteraria è racchiuso in un unico rettangolo e, al suo interno, ugualmente vi operano docenti di italiano, di lingue straniere e di lingue classiche, ai quali si aggiungono gli insegnanti di storia, di filosofia, di storia dell’arte e di musica (nei pochi licei in cui è presente).

Tali insegnanti, 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 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 di riferimento. 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 altresì utile vedere in che cosa la comunicazione letteraria si differenzia rispetto alla comunicazione quotidiana.

Rispetto alla lingua quotidiana, Balboni (2012: 143) attesta le specificità della lingua della letteratura, che si caratterizza «per deviazioni *volontarie e consapevoli* rispetto alla lingua della quotidianità», presentando degli scarti di tipo fonologico, grafico, morfosintattico, lessicale, testuale, sociolinguistico e pragmatico. Parafrasando le parole di Freddi (2003), è la significatività della funzione poetica che differenzia il testo letterario dal testo comune, la lingua letteraria dalla lingua quotidiana, l'educazione linguistica dall'educazione letteraria.

Per comprendere meglio questa differenza, richiamiamo la funzione poetico-immaginativa del linguaggio di Jakobson a cui tradizionalmente si fa riferimento.

Secondo Jakobson (1966), ogni atto comunicativo è costituito da sei componenti: un mittente (1) che invia un messaggio (2) a un destinatario (3) in un determinato contesto (4), per mezzo di un codice condiviso (5) e attraverso un contatto fisico e psicologico (6); a ogni componente corrisponde una funzione del linguaggio, che si realizza in determinati generi comunicativi a loro volta associati a particolari espressioni e registri linguistici (cfr. Balboni *et al.*, 1990).

In estrema sintesi, le sei funzioni del linguaggio sono:

- a. la funzione personale: consente l'espressione di sé (di informazioni personali e stati d'animo) e si realizza nei generi comunicativi come il dialogo, la lettera personale e l'intervista, e negli atti comunicativi quali dare e ricevere informazioni personali, comunicare le proprie condizioni psico-fisiche, i propri gusti ecc.;
- b. la funzione interpersonale: si realizza nell'apertura, nel mantenimento e nella conclusione di un'interazione e si concretizza nei generi orali e scritti del dialogo, della telefonata, della lettera ecc. e negli atti comunicativi di saluto e congedo, ringraziamento, scusa, offerta ecc.;
- c. la funzione regolativo-strumentale: si attua per influenzare il comportamento altrui, con il fine di soddisfare i propri bisogni all'interno dei generi orali e scritti di regolamenti e leggi, e negli atti comunicativi che riguardano, ad esempio, la comunicazione di istruzioni, ordini e obblighi;
- d. la funzione referenziale: consiste nella descrizione e nella spiegazione della realtà attraverso i generi comunicativi, per esempio, della relazione, della descrizione e del testo scientifico, e negli atti comunicativi della descrizione, della richiesta e rilascio di informazioni, delle spiegazioni ecc.;
- e. la funzione metalinguistica: si realizza per riflettere sulla lingua stessa o per chiarire incomprensioni legate alla comunicazione in lingua non-nativa negli atti comunicativi quali, ad esempio, la richiesta di conoscere il nome di un oggetto, la creazione di perifrasi per spiegare in termine che non si conosce in modo alternativo, la trasmissione di informazioni sulla lingua ecc.;
- f. la funzione poetico-immaginativa: consiste nel fare particolare attenzione alla forma della comunicazione (che diventa, così, essa stessa contenuto), scegliendo con accuratezza le parole a livello espressivo (per esempio, attraverso l'uso di figure retoriche come la rima, l'allitterazione, la consonanza ecc. alla ricerca di particolari effetti prosodici) e usando la lingua per creare mondi di fantasia, nei generi della filastrocca, della favola, della fiaba ecc. (cfr. Balboni, 2012).

Dunque, è il ruolo preminente della funzione poetica nella lingua letteraria (per cui si arriva al punto estremo secondo cui «la forma è significato») a produrre uno dei maggiori elementi di differenziazione rispetto alla lingua quotidiana.

In un'idea allargata di letteratura, l'attenzione che la funzione poetico-immaginativa rivolge agli aspetti estetico-formali del messaggio linguistico non riguarda solo la poesia ma anche altri generi letterari: la narrativa, il

teatro, la letteratura di massa e di consumo (Freddi, 2003). A questo proposito, Jakobson (1966)¹⁵ afferma:

ogni tentativo di ridurre la sfera della funzione poetica alla poesia o di limitare la poesia alla funzione poetica sarebbe soltanto un'ipersemplificazione ingannevole. La funzione poetica non è la sola funzione dell'arte del linguaggio, ne è soltanto [nel caso della poesia] la funzione dominante, determinante, mentre in tutte le altre attività linguistiche rappresenta un aspetto sussidiario, accessorio. [...] Lo studio linguistico della funzione poetica deve oltrepassare i limiti della poesia e, d'altra parte, l'analisi linguistica della poesia non può limitarsi alla funzione poetica.

In chiave didattica oltre che epistemologica, le nuove prospettive, come quella di Di Martino e Di Sabato (2014: X), pur condividendo l'idea della diversità tra il linguaggio ordinario e il linguaggio letterario, riconoscono anche gli aspetti letterari della lingua d'uso, con il fine di dimostrare che anche la letteratura (soprattutto quella contemporanea) può esprimere il linguaggio comune: «literary language exploits the potentialities of a language to their utmost».

Proprio quest'ultima osservazione rappresenta uno dei capisaldi su cui noi basiamo la proposta di testi di canzoni come risorsa per l'educazione linguistica, letteraria e interculturale, come vedremo nel capitolo 4.

15. In questo contributo facciamo riferimento all'edizione del 2002; la citazione è tratta dalle pagine 190-191.