

## La competenza letteraria: analisi testuale e ipertestualità

di Lina Grossi

*Quando mi chiedo perché amo la letteratura, mi viene spontaneo rispondere: perché mi aiuta a vivere. Non le chiedo più, come negli anni dell'adolescenza, di risparmiarmi le ferite che potevo subire durante gli incontri con persone reali; piuttosto che rimuovere le esperienze vissute, mi fa scoprire mondi che si pongono in continuità con esse e mi permette di comprenderle meglio. Non credo di essere l'unico a pensarla così.*  
(Tzvetan Todorov, *La letteratura in pericolo*)

*Vale in fondo anche per la lettura la definizione che Manzoni dava della letteratura come di una "riflessione sentita", dove il sostantivo sta dalla parte della razionalità e l'aggettivo da quella delle emozioni.*  
(Ezio Raimondi, *Le voci dei libri*)<sup>1</sup>

Siamo giornalmente esposti a una valanga non controllata di numeri, ha scritto di recente il Censis, e, a fronte di una grande quantità di dati disponibili, il rischio maggiore consiste in un deficit di interpretazione e "il primato del numero rispetto alla capacità ed alla voglia di interpretazione rischia di portare ad una sorta di sovrarappresentazione della realtà, a causa di una quantità enorme di dati a disposizione, o ad una rappresentazione molto parziale della stessa, facendoci attraversare il contesto in cui viviamo come un paesaggio impersonale, che perde di significato".<sup>2</sup>

Ora, fermo restando l'imprescindibile valore dei numeri e concordando pienamente sull'esigenza di considerare i dati come fonte di conoscenza, l'aspetto che qui interessa sottolineare della riflessione Censis è l'importanza dell'interpretazione e della riflessione per sviluppare la consapevolezza individuale e la crescita di una coscienza collettiva. Infatti la capacità di interpretazione e di riflessione richiede tempi diversi e più distesi di ricezione ed elaborazione rispetto a quelli della semplice comunicazione di dati, sondaggi, misurazioni ecc., e, soprattutto, idonei strumenti di lettura.

In un mondo dominato dalle tecniche e dalle scienze<sup>3</sup>, e in una dimensione culturale rivolta alla sua immediata spendibilità in chiave economica si rischia di considerare

---

<sup>1</sup> T. Todorov, nel libro che significativamente s'intitola *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008 sostiene il valore insostituibile della letteratura in quanto essa serve per vivere "bene", fornendoci quegli strumenti complessi per leggere la realtà, di cui parlano anche C. Magris in *Alfabeti*, Milano, Garzanti, 2008 ed E. Raimondi in *Le voci dei libri*, Bologna, Il Mulino, 2012.

<sup>2</sup> Cfr. *Censis* (a cura di), *Un mare di numeri senza interpretazione*, giugno 2013, testo base di discussione dell'incontro "Un mese di sociale" sul tema "La società impersonale".

<sup>3</sup> Sul rapporto tra scuola e sviluppo economico e sulla tendenza da parte dei decisori politici a impegnarsi soprattutto nello sviluppo delle tecniche e delle scienze cfr. T. De Mauro, "Introduzione", in M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011.

come poco utile l'apporto degli studi letterari alla formazione intellettuale e civile dell'individuo oggi.

Eppure sul versante della letteratura, negli ultimi decenni, è stata messa a punto una serie di efficaci strumenti per l'analisi dei testi, dalla filologia allo strutturalismo e alla semiotica, che hanno assunto importanza crescente nell'insegnamento, in grado di sviluppare la capacità di comprensione e interpretazione dei testi e del loro contesto di riferimento.

Ne consegue, che una prima risposta al problema "a che cosa serve la letteratura oggi?" può scaturire dalla correlazione del sapere letterario e del suo valore formativo con l'esigenza di trasmissione/acquisizione di una metodologia interpretativa del testo che richiede un'opera di mediazione culturale e didattica complessa e concettualmente ben fondata. Interpretare è un'operazione strettamente legata all'analisi testuale e significa leggere attentamente un testo, comprenderlo in profondità attraverso l'analisi dei suoi elementi di significato, del significante e delle loro relazioni, nel mentre si entra in rapporto con tutto questo utilizzando le proprie esperienze, emozioni e idee e il proprio bagaglio di informazioni.

Una seconda risposta, sempre orientata sul versante della indispensabile acquisizione di una competenza letteraria e critica, deriva dal forte interesse per alcune qualità del linguaggio letterario e delle pratiche narrative da parte degli studiosi di numerose altre discipline (filosofi, storici, matematici, psicologi, solo per citarne alcuni). Una situazione studiata da Remo Ceserani che la definisce "contraddittoria e quasi paradossale",<sup>4</sup> in quanto oscilla tra la tendenza della letteratura a perdere la sua tradizionale posizione di prestigio in ambito culturale e un interesse crescente per la narrazione in tutte le sue forme.

Questo rapporto oggi esistente tra scienza e letteratura e fra le varie discipline e i vari campi del sapere e gli attraversamenti tra una disciplina e l'altra è collegato con l'atmosfera culturale dominante caratterizzata da aperto confronto fra culture discipline e lingue<sup>5</sup>, a testimonianza in fondo di una forma impreveduta e tenace di persistenza della letteratura.

Nell'ambito del più ampio e complesso dibattito sul ruolo della letteratura e sulla funzione degli studi umanistici<sup>6</sup> nell'età globale<sup>7</sup> la presente riflessione si concentra - o forse meglio si limita - a porre alcune domande sul concetto di competenza

<sup>4</sup> Alla base del saggio di R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, B. Mondadori, 2010, è presente un paradosso: da un lato la letteratura e la critica letteraria non occupano più la centralità e il prestigio goduti nei secoli nella scuola e nella cultura occidentale, dall'altro cresce l'interesse per il linguaggio e le pratiche narrative da parte di chi si occupa di campi del sapere diversi da quello letterario, in un intreccio di prestiti e calchi linguistici e culturali. Ciò a testimonianza di una forma di impreveduta e tenace persistenza della letteratura.

<sup>5</sup> Cfr. R. Ceserani, "Introduzione", *op. cit.*, p. 2. Questa riflessione è già presente in G. Beer, *Open fields*, Oxford, Clarendon Press, 1999.

<sup>6</sup> M. C. Nussbaum, *op. cit.*, p. 22, scrive in proposito: "Gli studi umanistici e artistici vengono ridimensionati, nell'istruzione primaria e secondaria come in quella universitaria, praticamente in ogni paese del mondo. Visti dai politici come fronzoli superflui [...] anche quelli che potremmo definire come gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale - l'aspetto creativo, inventivo, e quello di pensiero critico, rigoroso - stanno perdendo terreno, dal momento che i governi preferiscono inseguire il profitto a breve termine garantito dai saperi tecnico-scientifici più idonei a tale scopo".

<sup>7</sup> Cfr. G. Benvenuti, R. Ceserani, *La letteratura nell'età globale*, Bologna, Il Mulino, 2012.

letteraria, in termini di analisi del testo letterario, negli ultimi tre anni della scuola secondaria di II grado (secondo biennio e quinto anno).

Tale riflessione intende riprendere il filo di un ragionamento, avviato più di un decennio fa, sull'insegnamento della letteratura<sup>8</sup> e sull'importanza della mediazione didattica e della scelta delle strategie cognitive e delle pratiche didattiche efficaci per sviluppare la capacità di analisi del testo letterario e le relative modalità di valutazione della competenza testuale.

Contrariamente a quanto avvenuto per la competenza di lettura<sup>9</sup>, l'elaborazione teorica e la ricerca didattica non hanno prodotto strumenti aggiornati per promuovere uno sviluppo professionale dei docenti continuo nel settore dell'insegnamento della letteratura e, a livello istituzionale, non sono state sistematicamente realizzate, in particolare per il segmento post obbligo (dai 16 ai 19 anni), attività volte a potenziare le competenze dei docenti nella formazione iniziale e in servizio.

È pur vero, comunque, che nella scuola dell'autonomia è la singola istituzione scolastica che sceglie le metodologie più funzionali all'apprendimento, che adotta e utilizza gli strumenti più adeguati alle singole situazioni, che innova e ricerca. Con la flessibilità, oraria e didattica si sono infatti dilatati e moltiplicati gli spazi di intervento, collegiali e individuali, da parte dei docenti ed è divenuta possibile una maggiore attenzione allo studio di strategie di approccio insieme con la messa a punto di strumenti diversificati e correlati ai singoli stili di apprendimento. Questo ovviamente non significa prevedere un percorso particolare per ciascun alunno, quanto piuttosto prendere atto della diversità e pluralità dei modi di apprendere e, di conseguenza, prevedere forme diverse, in relazione a situazioni differenziate, per affrontare le questioni inerenti la specifica disciplina. Si tratta di superare l'univocità del metodo nella presentazione dei contenuti disciplinari, per esempio, la lezione frontale, ancora la più diffusa, con altri tipi di intervento e di attività laboratoriali, con l'intento di stimolare in ogni studente le potenzialità cognitive e le capacità di interazione con i testi, secondo le situazioni che gli sono più congeniali, attraverso una varietà di stimoli (lezione interattiva, attività di laboratorio, ausilio di strumenti multimediali ecc.)

La domanda da cui parte la mia riflessione è: *Quale competenza in termini di analisi del testo narrativo, poetico e teatrale è possibile attivare nel secondo biennio e nel quinto anno della scuola secondaria superiore riformata?*<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Cfr. L. Grossi, *Tra teoria e pratica didattica: la lettura del testo*, in D. Medici (a cura di), *Che cosa fare della letteratura. La trasmissione del sapere letterario nella scuola*, Milano, Franco Angeli, 2001, pp. 59-63. Nell'ambito del Convegno CIDI febbraio 2001 sono state affrontate questioni, ancora aperte, sulle problematiche e le prospettive nell'insegnamento della letteratura italiana, con particolare attenzione al Novecento e sulla riflessione teorica in ambito scolastico.

<sup>9</sup> Cfr. Rete Eurydice (a cura di), *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*, 2011, disponibile anche su Internet in <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

<sup>10</sup> La questione si pone, in modo particolare, per i testi non del Novecento.

Le indicazioni più recenti, in ambito normativo e didattico, provengono, dal *Pecup*, il Profilo Educativo Culturale e Professionale dei licei, istituti tecnici e professionali, dalle *Indicazioni Nazionali* per i licei, dalle *Linee guida* per i tecnici e i professionali, documenti che a loro volta si richiamano esplicitamente ai *Quadri di riferimento* delle rilevazioni nazionali INVALSI e internazionali<sup>11</sup> con l'obiettivo di misurare le competenze degli studenti quindicenni scolarizzati in matematica, scienze, lettura e *problem solving* e recentemente anche in *financial literacy*.

Tra questi documenti ci sono convergenze, ma anche differenze significative. Partiamo da che cosa dicono i documenti ufficiali su obiettivi, finalità, esiti attesi della secondaria superiore in ambito letterario.

Nel *Profilo* i risultati di apprendimento comuni all'istruzione liceale, sono divisi in cinque aree (metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico umanistica; scientifica, matematica e tecnologica.) Queste le indicazioni utili ai fini del nostro ragionamento sulla competenza letteraria:

1. Area metodologica

- **Aver acquisito un metodo di studio autonomo e flessibile**, che consenta di condurre ricerche e approfondimenti personali e di continuare in modo efficace i successivi studi superiori, naturale prosecuzione dei percorsi liceali, e di potersi aggiornare lungo l'intero arco della propria vita.

- **Essere consapevoli della diversità dei metodi utilizzati dai vari ambiti disciplinari** ed essere in grado valutare i criteri di affidabilità dei risultati in essi raggiunti.

- ...

2. Area logico-argomentativa

- **Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione.**

- ...

3. Area linguistica e comunicativa

- **Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare (lettura): saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale.**

- ...

<sup>11</sup> Cfr. OCSE (a cura di), *Programme for International Student Assessment (PISA)*.

Nelle *Indicazioni nazionali* per i licei, che contengono la scansione dei contenuti, per il secondo biennio e per il quinto anno è previsto quanto segue:

#### Secondo Biennio e Quinto Anno

**-Lo studente analizzerà i testi letterari anche sotto il profilo linguistico, praticando la spiegazione letterale per rilevare le peculiarità del lessico, della semantica e della sintassi e, nei testi poetici, l'incidenza del linguaggio figurato e della metrica.** Essi, pur restando al centro dell'attenzione, andranno affiancati da testi di altro tipo, evidenziandone volta a volta i tratti peculiari; nella prosa saggistica, ad esempio, si metteranno in evidenza le tecniche dell'argomentazione.

Nelle *Linee guida* per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali in merito all'italiano/letteratura è previsto:

#### Primo biennio

**-Leggere e commentare testi significativi in prosa e in versi tratti dalla letteratura italiana e straniera.**  
**-Riconoscere la specificità del fenomeno letterario,** utilizzando in modo essenziale anche i metodi di analisi del testo (ad esempio, generi letterari, metrica, figure retoriche).

La competenza testuale, secondo il profilo attuale, che emerge dalla tipologia A (analisi e interpretazione di un testo) della prova di italiano, finalizzata alla lettura del testo letterario e alla scrittura della prima prova scritta di italiano, si articola in tre livelli:

- a. **comprensione**
- b. **analisi del testo poetico, narrativo o teatrale**
- c. **interpretazione e approfondimento**

La prima prova di italiano per gli esami di Stato conclusivi della secondaria superiore di II grado prevede attualmente quattro tipologie di prova; tale prova però potrebbe subire modifiche (ma non è facile prevedere in che direzione) quando verrà somministrata la prova unica Invalsi di competenza di lettura, estesa tutti gli indirizzi e a tutti gli studenti e che andrà a regime al compimento del primo quinquennio della

riforma della superiore.<sup>12</sup>

La prova avrà come oggetto anche il testo letterario e non si occuperà della storia letteraria e degli elementi di contestualizzazione del testo. Tale prova valuterà, come indicato nel Quadro di riferimento di italiano (QdR), la competenza di lettura intesa come “comprensione, interpretazione, riflessione e valutazione del testo scritto, avente a oggetto un’ampia gamma di testi letterari e non letterari e le conoscenze e competenze grammaticali intese come capacità di ragionare all’interno dei testi sui fenomeni linguistici utilizzando criteri adeguati”. Nel Qdr si fa riferimento a un’ampia gamma di generi per ogni tipo di testo, per esempio, per il tipo narrativo: il racconto, il romanzo, la biografia, la narrazione storica, la cronaca giornalistica.

Da un’analisi comparata dei QdR della prova nazionale INVALSI e delle indagini internazionali (OCSE-PISA e IEA-PIRLS), ormai imprescindibili nella progettazione didattica, è possibile fissare l’attenzione sui seguenti elementi comuni:

- a. la centralità del testo;
- b. una serie di processi/aspetti di comprensione della capacità di lettura, affini ma non sovrapponibili;<sup>13</sup> c’è una base di convergenza ma ci sono anche differenze significative nel modo in cui la competenza è dettagliata in diversi aspetti che guidano alla risoluzione dei compiti/quesiti richiesti dalle prove;
- c. un’impostazione centrata sulla lettura come riscontro fondamentale della padronanza linguistica;
- d. una forte consonanza nella definizione della competenza di lettura intesa come da Qdr INVALSI.

I Qdr su cui sono costruite queste indagini, come è accaduto per il primo ciclo della scuola secondaria, sono inevitabilmente destinati a condizionare le scelte operate da scuole e insegnanti, soprattutto per quanto riguarda lo svolgimento e il superamento della prova nazionale di valutazione esterna degli apprendimenti, che, come si è già detto, riguarderà a breve anche l’anno conclusivo del secondo ciclo di istruzione.

Tali QdR dunque non devono essere ignorati ma neppure sovrapporsi o sostituirsi alla programmazione scolastica e tanto meno condizionarla, con eccessive forme di addestramento al test (*teaching to the test*), come purtroppo spesso tende a verificarsi. E soprattutto si rende necessario fissare obiettivi in parte diversi per la valutazione interna degli apprendimenti rispetto a quella esterna, in relazione alla specificità del letterario.

La questione più complessa infatti per la scuola superiore scaturisce dalla dicotomia

<sup>12</sup> Per la prova INVALSI si rimanda al Seminario per la “Presentazione dei Quadri di riferimento per le prove a conclusione del II ciclo di istruzione” tenutosi a Roma il 4 aprile 2013. Tale prova risente dell’impostazione (e dei vincoli di costruzione e correzione) di una prova strutturata standardizzata a carattere censuario.

<sup>13</sup> Cfr. M.T. Siniscalco, *La competenza di lettura: il confronto con le indagini internazionali*, reperibile in [http://www.invalsi.it/download/eventi/21112012/Maria\\_Teresa\\_Siniscalco.pdf](http://www.invalsi.it/download/eventi/21112012/Maria_Teresa_Siniscalco.pdf).

tra lingua e letteratura, tra educazione linguistica e letteraria. Nonostante la presenza di testi anche letterari, la rilevazione degli apprendimenti nelle indagini nazionali e internazionali è centrata sulla lettura, che è elemento fondamentale della padronanza linguistica, oggi a sua volta una delle acquisizioni fondamentali del processo educativo.

Se per la scuola del primo ciclo è possibile - come ampiamente dimostrato dagli studi in materia condotti da Simone Giusti - ricomporre questa frattura mettendo “a frutto le potenzialità della letteratura anche nell’educazione linguistica” e ripartendo “dai modelli e dagli strumenti messi a disposizione dalle scienze umane, le quali, supportate da importanti ricerche condotte dalle neuroscienze, ci possono aiutare a rivedere alcune idee sulla didattica dell’italiano e ci forniscono strumenti concettuali e pratici per rendere le nostre azioni didattiche più efficaci e tra loro congruenti”<sup>14</sup>. Un insegnamento dell’italiano può avvalersi della letteratura come un potente strumento attraverso cui studenti e docenti possono vivere in classe esperienze in grado di modificare la loro visione del mondo e di se stessi, date le potenzialità formative del testo letterario nell’area delle competenze linguistiche, sociali e di orientamento alla complessità della vita.

Per la scuola secondaria di II grado, è necessario, per dirla con le parole di Remo Ceserani, stabilire una “distinzione tra educazione linguistica e letteraria”<sup>15</sup>, e cercare soluzioni efficaci non solo per ribadire la necessità dello studio della letteratura, in particolare nel secondo biennio e nell’ultimo anno della secondaria di II grado ma anche, e soprattutto, per trovare strumenti e modalità efficaci di insegnamento.

Infatti sviluppare (e misurare) la capacità di lettura di testi di vario tipo dovrebbe essere condizione di partenza (e dunque correttamente riservata al primo ciclo, anche se non è detto che per il primo ciclo debba essere solo questo l’oggetto dell’insegnamento), per approfondire poi, in coloro che hanno acquisito la competenza di lettura di testi di vario tipo, la capacità di interpretazione del testo

<sup>14</sup> “Ha ancora senso utilizzare la letteratura nell’insegnamento della lingua italiana?” e “Se, sì, quale può essere il ruolo dei testi letterari nella didattica?” sono le domande a premessa della ricerca sull’insegnamento della letteratura nella scuola del primo ciclo da parte di S. Giusti in *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011 e nell’intervento dello stesso al Congresso ADI-SD “Insegnare con la letteratura”, Roma 21 gennaio 2011.

<sup>15</sup> R. Ceserani poneva già nel 2001 le seguenti questioni: “Una volta stabilita la distinzione tra educazione linguistica e letteraria, resta il problema di cosa intendere e come programmare un’educazione letteraria per la scuola secondaria. Direi di più si tratta di trovare delle motivazioni e giustificazioni convincenti per mantenere tale insegnamento nei nostri *curricula*.[...]non mancano coloro che sostengono apertamente che la scuola secondaria dovrebbe accontentarsi di un buon obiettivo generale di educazione linguistica, mentre l’educazione letteraria sarebbe spostata tra le materie opzionali o rinviata a un corso di studio completo all’università.[...]. Ci sono invece, a mio parere, buone ragioni per sostenere la necessità di una presenza forte, nei nostri progetti educativi, non tanto di una educazione letteraria (intesa come educazione al consumo del testo letterario, al suo studio e alla sua analisi) quanto piuttosto di quella che chiamerei educazione all’immaginario – da dosare e graduare, naturalmente, e da coordinare con altri insegnamenti (la storia, la filosofia, la psicologia, i diversi modi dell’espressione artistica, e anche, come è naturale, la linguistica e la retorica”. Cfr. R. Ceserani, “Che cosa fare della letteratura nell’epoca della globalizzazione” in D. Medici (a cura di), *op. cit.*, pp. 15-16.

letterario, tenendo conto anche delle più recenti teorie sull'estetica della ricezione. L'obiettivo in questo caso non è soltanto la capacità di comprendere un testo con strumenti di tipo cognitivo, ma di essere in grado di dare significato a un codice culturale, a uno stile, a un genere letterario, con strumenti storico-culturali e dialogici, nel senso della capacità di un dialogo testo-lettore<sup>16</sup>. La lettura va intesa e sollecitata come emozione, come scoperta di un libro che stimola la ricerca di altri libri e coinvolge i giovani lettori, non solo nell'esperienza tradizionale del lettore catturato dal testo, ma in quella del lettore partecipe, cooperante, consapevole. Naturalmente, ciò comporta anche la messa in atto di tecniche per la lettura di testi, in particolare dei classici, che esigono raffinate capacità di concentrazione e riflessione.

Conseguentemente, la seconda domanda è: *“Quale spazio di intervento è concretamente possibile per l'educazione letteraria ai fini dell'acquisizione di idonei strumenti di indagine e di un metodo autonomo e personale di lettura – come prevedono peraltro i documenti più recenti di riforma dei profili educativi - tenuto conto delle più recenti indicazioni sulla funzione della letteratura che sembrano riservarle il dominio dell'interpretazione?”*

Nella secondaria di II grado, come si vede dai manuali scolastici in uso e dalla direzione di lavoro dei docenti, la didattica della letteratura si concentra prevalentemente su:

- a. i criteri di scelta dei testi (il canone)
- b. le procedure di analisi
- c. l'analisi dei testi
- d. l'organizzazione dei testi all'interno di percorsi didattici (generi, temi, autori)

Da una recente ricerca<sup>17</sup> che ha interessato alcuni Paesi europei emergono fondamentalmente due aspetti, di natura culturale e didattica: il riconoscimento della grande letteratura europea come un luogo di identificazione largamente condiviso; la produzione di ipotesi di lavoro, di itinerari possibili nella letteratura europea, che possono costituire una sorta di grande laboratorio di letteratura che nasce da esperienze delle e nelle scuole; esperienze che a loro volta nascono dalla ricerca dei docenti (e degli studenti) impegnati in un'opera di reinterpretazione delle letterature e dei testi affinché questi si trasformino in apprendimenti significativi per la vita e la cittadinanza dei giovani.

<sup>16</sup> Cfr. in proposito S. Giusti S., *op. cit.*

<sup>17</sup> Cfr. F. Baratta F., L. Grossi L., L. Pupolin. (a cura di), *I giovani europei e la letteratura. Indagine, percorsi, canone*, “dossier insegnare”, n. 1/2, 2012, Roma, Editoriale Ciid. La ricerca condotta in cinque paesi (Germania, Italia, Portogallo, Romania e Spagna) ha avuto più piani di interesse. Tra questi, prioritario, quello di natura politico-culturale, per sottolineare l'esigenza di individuare, nella costruzione dell'Unione Europea, in particolare nella formazione dei giovani europei, un ambito emblematico di identità e di valori comuni. Si è inteso, al contempo, fare una proposta didattico-culturale che desse visibilità ad esperienze “spontaneamente” già in vigore.

Dalla ricerca, in particolare dai materiali didattici prodotti, sono emersi fili comuni<sup>18</sup> nelle scelte degli insegnanti e delle scuole che aiutano a capire più a fondo che cosa significhi insegnare letteratura oggi e quali siano le linee di tendenza comuni, nel segmento successivo all'obbligo.

Tra i fili comuni, è utile ricordare ai fini del ragionamento sulla competenza testuale: l'esigenza di motivare alla lettura, offrendo agli studenti una pluralità di stimoli e di idee per leggere anche in modo personale e autonomo; il desiderio di uscire dalla sola dimensione nazionale e di aprirsi alle scritture altre, in senso globale; l'esigenza di superamento del confine del letterario e di correlazione tra le arti, non solo nella direzione di una sinergia tra le diverse arti (musica, cinema, pittura), ma di una ricerca più complessa, di una sorta di traduzione intersemiotica, per usare le parole di Umberto Eco<sup>19</sup>, tra i vari tipi di linguaggio.

Motivare gli studenti perché siano in grado di leggere in modo personale e autonomo sembra dunque essere obiettivo condiviso da insegnanti e scuole, anche in ambito europeo, nello studio della letteratura.

La pratica scolastica coincide, in questo punto, con le indicazioni contenute nel *Pecup* laddove si sottolinea l'importanza, in uscita dalla scuola secondaria, della capacità da parte degli studenti di saper utilizzare autonomamente strumenti per la comprensione e l'interpretazione dei testi. Per farlo è essenziale che lo studente acquisisca un metodo di lettura consapevole, che richiede, è bene ribadirlo, sistematicità e puntualità di interventi sul testo.

Tali interventi, come correttamente ribadito nelle *Indicazioni nazionali*, devono stimolare il gusto per la lettura, che resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, evitando di comprometterne il buon esito attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l'intero quinquennio sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi.

In tal senso risultano illuminanti le esperienze narrate da Ezio Raimondi sulla funzione della letteratura che "ci apre gli occhi a una prospettiva che fino ad allora non avevamo concepito" e, soprattutto, sull'idea "della filologia come di un accesso alla letteratura che non si esaurisce nei protocolli operativi di una tecnica ma garantisce un'apertura diversa, una disponibilità nuova, una capacità di adeguarsi alla singolarità di ogni atto di parola"<sup>20</sup> e di dettare la scelta dei criteri più adeguati per l'interpretazione dei singoli testi, visti anche nel sistema di relazioni con altri testi.

Il tema dell'universale colto nell'ordinario, del quotidiano trasfigurato dalla parola potente che lo cita e gli conferisce il respiro grande delle verità ultime - il senso della letteratura per dirla con le parole di Raimondi -, se visto dalla parte del lettore avvertito, al quale compete non solo di proporre le sue ipotesi interpretative ma anche di provvedere altri lettori degli strumenti utili a formularne di proprie - come accade

<sup>18</sup> *Ib.* p. 11.

<sup>19</sup> Cfr. U.Eco, *Dire quasi la stessa cosa*, Milano, Bompiani, 2010.

<sup>20</sup> E. Raimondi, *Le voci dei libri*, Bologna, Il Mulino, 2012, p. 80.

nella relazione docente/allievo – si traduce nella esigenza “di adibire una filologia che sia anche, a un tempo e senza mediazioni un’ermeneutica e un’antropologia, dove la singolarità concreta e irriducibile del testo, nell’universo dei problemi che pone e nelle forme che sceglie per porli, nel suo dialogo con il passato e nel suo proiettarsi nel futuro, nel sistema di relazioni che crea con altri testi, detta i criteri più adeguati per l’interpretazione”<sup>21</sup>.

A partire dal testo dunque, lo studente può acquisire un metodo specifico di lavoro, impadronendosi progressivamente degli strumenti indispensabili per interpretarlo: l’analisi linguistica, stilistica, retorica ecc; l’intertestualità e la relazione fra temi e generi letterari; l’incidenza della stratificazione di letture diverse nel tempo.

Accanto a queste indicazioni è da sottolineare l’esigenza di una sintonia con il dibattito sull’insegnamento della letteratura, sulla base delle teorie di Wolfgang Iser circa il ruolo del lettore nella ricezione del testo e dell’approccio definito ermeneutico, centrato non più (e non solo per il triennio) sul testo come oggetto da analizzare, ma sul dialogo testo-lettore, dialogo tanto più proficuo quanto più il lettore diventa avvertito e competente.

Dal momento che il piacere per la lettura non è innato ma nasce e si sviluppa anche con l’educazione e con l’esperienza, leggere meglio significa leggere di più. Ognuno di noi se prova soddisfazione da un’esperienza tende a ripeterla, mentre rifugge esperienze poco gratificanti. Anche il piacere della lettura può moltiplicarsi con la progressiva acquisizione di competenze interpretative.

L’esigenza è dunque quella di coniugare piacere per la lettura e competenza di lettura, con l’intento di formare un lettore in grado di dialogare con il testo, un lettore con un bagaglio di conoscenze e competenze che gli consentono di addentrarsi più o meno in profondità nella molteplicità delle dimensioni e dei significati di un testo.

Lo schema proposto di seguito esemplifica un’ipotesi di percorso di analisi per il testo narrativo per cercare di rispondere alla terza domanda: *che cosa è essenziale che uno studente in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado sappia e sappia fare relativamente alla competenza di analisi del testo letterario?*

I *Livelli* di analisi sono quelli richiesti dalla tipologia A dell’attuale prima prova dell’Esame di Stato (comprendere, analizzare, interpretare e approfondire), con l’aggiunta di un livello sull’interpretazione e l’attività può procedere in vario modo: dalla parte del testo e dalla parte del lettore, anche se i due approcci non si escludono a vicenda.

Gli *Aspetti* sono gli elementi irrinunciabili di competenza testuale. Nell’analisi dei testi è necessario effettuare scelte mirate ed efficaci tali però da non risultare generiche ma capaci di produrre competenze. La dimensione multimediale può integrare il testo cartaceo consentendo la strutturazione di percorsi disciplinari e multidisciplinari e multimediali funzionali a un apprendimento più efficace.

---

<sup>21</sup> *Ib.* p. 77.

In tal senso, si possano considerare ancora valide le prospettive ermeneutiche poste dal Paul Ricoeur nel lontano 1986: la ricerca del significato nel rispetto del testo e nelle intenzioni del suo autore; il conferimento, una volta acquisito tale significato, di una ulteriore significatività, nella prospettiva di una apertura verso nuovi orizzonti. Da un lato, dunque una analisi puntuale del testo per comprenderne il significato proprio, dall'altro la significatività attribuibile all'interprete, che necessita però di essere un lettore attento e competente, in grado di esprimere un giudizio autonomo<sup>22</sup>. Ma è necessario porsi anche un'altra domanda: *Dove collocare la lettura del testo, tenuto conto del modificarsi degli interessi degli studenti, delle loro modalità di apprendimento e della ristrettezza dei tempi?* Una risposta potrebbe essere: all'interno di una attività di laboratorio rivolto allo sviluppo di abilità cognitive e di competenze testuali e alla partecipazione attiva degli studenti. Un laboratorio, come luogo della ricerca e della creatività, per lo smontaggio e la ricomposizione del testo, per una maggiore attenzione ai tempi e agli stili di apprendimento dei singoli lettori/interpreti, per stimolare la curiosità e il gusto della ricerca personale, al cui interno la lezione frontale si trasforma in interattiva e cooperativa.

*Come veicolare la lettura e porre al centro dell'insegnamento il testo letterario?* La lettura può avvenire per fasi: una prima fase dedicata interamente alla lettura individuale di un'intera opera, possibilmente breve, per lasciarsi trasportare dal fascino del libro e gustarlo. Nasce così quel piacere del testo di cui parla Roland Barthes.

In questa fase, di comprensione globale del testo risultano molto utili le note esplicative, che hanno la funzione di rendere immediata la ricezione sul piano linguistico in una sorta di traduzione simultanea. Si apre poi una fase successiva di (ri)lettura, non più turbata dal desiderio avvincente della lettura, ma finalizzata alla comprensione e all'interpretazione. È questo il lavoro del critico che, nell'ambito della classe, una ricerca sul campo, sia nel senso di adattamento e di ricerca di percorribilità di metodi e strategie da parte dell'insegnante, sia di investigazione guidata da parte dello studente. La fase di (ri)lettura risponde all'esigenza di consolidamento delle competenze testuali e di acquisizione di un paradigma interpretativo per la comprensione dei testi, tramite l'applicazione di metodologie diverse di indagine proprie della critica del Novecento o rinnovate rispetto alla tradizione (metrica,

<sup>22</sup> Sulle competenze in italiano nel secondo biennio e nell'ultimo anno delle scuole secondarie di II grado si sta svolgendo il Progetto Compita (COMPetenze dell'ITALiano), che si propone prioritariamente di definire un *Quadro di riferimento della competenza letteraria*. Si tratta di un "progetto integrato di ricerca, formazione, sperimentazione relativo all'insegnamento dell'Italiano nel doppio versante linguistico e letterario" che ha già prodotto interes-santi materiali teorici e didattici, disponibili ai seguenti indirizzi internet:

- la descrizione del progetto:

<http://www.liceoarchimede.it/attachments/article/327/compita-pof.pdf>;

- il documento teorico:

[http://www.scientificoscalea.it/attachments/article/576/Documento%20teorico%20CTS,%20parte%20p\\_rima\[1\].pdf](http://www.scientificoscalea.it/attachments/article/576/Documento%20teorico%20CTS,%20parte%20p_rima[1].pdf);

- i risultati del seminario tenutosi a Bologna (11 aprile 2013) con le relazioni di N. Tonelli e R. Ceserani: <http://www.liceogalvani.it/eventi.php?action=&id=587>

retorica, stilistica) che hanno arricchito l'insegnamento e l'apprendimento di una strumentazione essenziale.

In questa lettura di studio si può, a partire dalla considerazione che la letteratura è una forma di comunicazione alla quale può applicarsi lo schema proposto da Roman Jakobson, soffermare l'attenzione sugli attori del processo comunicativo: l'autore reale, di cui è opportuno fornire un profilo essenziale; l'autore implicito, ossia l'autore quale si rivela nell'opera; il lettore implicito, il tipo di lettore che l'opera presuppone; il lettore reale, la classe. Questa ultima può essere coinvolta, come comunità interpretante, in una attività di lettura ermeneutica del testo, per la formulazione di una ipotesi di senso dell'opera da verificare e approfondire con una successiva analisi per livelli. Analisi che dovrebbe prendere le mosse dal contatto diretto con l'oggetto libro per rendere possibile una presentazione del testo attenta a quelle che Gérard Genette definisce le soglie, i contorni del testo: il peritesto editoriale (che riguarda l'edizione, il formato, la copertina ecc.), il nome dell'autore, i titoli, la presenza di eventuali dediche o epigrafi, la prefazione e le sue funzioni, gli intertitoli, tutti gli elementi connessi con l'elaborazione dell'opera (epitesto e peritesto). Nella lettura dei classici una attenzione particolare va posta sulla trasmissione del testo nel tempo e sulla presenza di una edizione critica.

In questa ottica verrebbero a modificarsi anche alcune cattive abitudini scolastiche dovute alla mancanza di contatto diretto con il libro e con l'opera intera, quali la lettura eccessiva di passi antologici, che può derivare dall'ansia della scuola di fare di tutto un po', di completare il percorso del quadro letterario e che, in realtà, fornisce spezzoni, schegge deperibili di sapere; la diffusione di pagine riprodotte o comunque acquisite tramite internet che danno alla lettura un carattere provvisorio e strumentale, finalizzandola alla specifica situazione contingente (spesso un'interrogazione).

Superata la soglia del testo, è possibile iniziare ad analizzare gli elementi interni al testo che lo caratterizzano come entità autonoma e come complessa rete di relazioni, in cui ogni elemento assume un valore in rapporto agli altri. L'analisi può essere condotta in modi diversi, con l'applicazione di un percorso organico di lettura applicato a un'intera opera, che ne analizzi tutti i livelli (con smontaggio e ricomposizione degli elementi di analisi), oppure attraverso percorsi differenziati di indagine applicati a uno stesso testo, per vederne le diverse potenzialità interpretative, o in altri modi ancora. Nell'ambito della ricerca didattica nella scuola questo può tradursi nella lettura del testo letterario sulla base di una metodologia interpretativa integrata, capace di utilizzare, di volta in volta, in relazione alle caratteristiche del testo e alla specifica situazione comunicativa (la realtà della classe e la specifica situazione di apprendimento), gli apporti delle diverse teorie e metodologie di analisi testuale, adottate sulla base di un criterio di funzionalità didattica. La pratica di insegnamento è in grado di suggerire, di volta in volta, la strada più accessibile e proficua per tradurre a livello didattico i diversi principi teorici.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Per fare qualche esempio, gli studi di J.M. Lotman possono fornire l'ossatura concettuale per l'analisi delle opposizioni nella poesia o dello spazio nella narrativa. L'opera di G. Genette è essenziale per l'analisi del tempo (della storia e del tempo del racconto) e dei modi della narrazione (distanza narrativa, prospettiva, voce narrante), mentre per altri aspetti come fabula-intreccio e personaggio si può fare

Una terza fase corrisponde all'interpretazione, come ricerca delle connessioni, ossia degli elementi che collegano il testo ad altri contesti, con l'individuazione delle relazioni a livello di intertestualità interna ed esterna, del rapporto testo-sistema letterario, delle connessioni testo-extratexto, a cui è opportuno far seguire una successiva e immediata ricomposizione dei dati di analisi, in una sintesi interpretativa. Si esce dall'ambito disciplinare per addentrarsi nel terreno delle intersezioni, dell'allargamento interdisciplinare. Si ricercano relazioni, convergenze, scarti.

Si avvia così un lavoro di comprensione, rielaborazione e riflessione, individuale e collettivo che si sviluppa a partire dalla lettura e dalla consapevolezza delle peculiarità del testo per addentrarsi nelle scelte di poetica dell'autore, nella esplorazione del suo vissuto. Ma lo studio della letteratura consente di andare oltre l'interpretazione e di mettere in atto una facoltà creativa e di autonoma rielaborazione che si collega al percorso individuale dello studente-lettore, al suo mondo interiore, al suo bagaglio di esperienze personali e culturali, alle letture precedenti. Il percorso interpretativo dovrebbe condurre non soltanto alla competenza di lettura ma attivare una altrettanto solida capacità di scrittura che può trovare espressione in esercizi di scrittura funzionale, dalla rielaborazione (parafrasi e riassunto) al saggio documentato, e di scrittura creativa, per esprimere emozioni e idee e costruire storie.

È questa, per concludere, l'unica vera e possibile capacità che l'insegnamento letterario può fornire alle nuove generazioni. Una capacità impossibile o comunque difficile da valutare in ambito scolastico, ma densa di implicazioni nel percorso di crescita personale. Il lettore competente è infatti colui che si inserisce consapevolmente nel circuito della comunicazione letteraria, contribuendo al pari dello scrittore o dello studioso di letteratura, a rendere vitale e inesauribile quella ipertestualità, che, come afferma Gérard Genette in *Palimpsesti*, è una delle possibili accezioni di quella “incessante circolazione di testi senza la quale non varrebbe la pena dedicare alla letteratura neanche un'ora di tempo”<sup>24</sup>.

---

variamente riferimento ai contributi di T. Todorov, S. Chatman e B. Tomacevskij. Preziose per il loro carattere di anelli di congiunzione tra teoria e didattica le opere di C. Segre.

<sup>24</sup> G. Genette, *Palimpsesti. La letteratura al secondo grado*, Torino, Einaudi, 1997.

**Competenze/sottocompetenze sottese all' analisi di un testo letterario (narrativo)**

LIVELLI	Aspetti
Comprendere	Lettura
	Rielaborazione Nuclei tematici riassunto parafrasi
Analizzare	Aspetto iconico; fabula/intreccio; personaggio; spazio; tempo; modo della narrazione: distanza narrativa, punto di vista, voce narrante; registro linguistico e stilistico; la costruzione retorica e morfosintattica.
Interpretare e approfondire <i>(dalla parte del testo)</i>	Sintesi interpretativa dei risultati dell' analisi Collegamenti con altri testi e temi: indagine intratestuale, intertestuale,
	Indagine extratestuale: "dintorni del testo" ; tradizione letteraria/genere; contesto storico e culturale  (con ausilio di strumenti multimediali)
Interpretare <i>(dalla parte del lettore)</i>	Le storie "come ambienti di apprendimento" ( il racconto come strumento cognitivo e culturale)

**Obiettivo: acquisizione di un metodo di lettura autonomo e consapevole**