

DALL'ANALISI DEL TESTO ALL'AUTOBIOGRAFIA DEL LETTORE: VERSO UNA DIDATTICA DELLA LETTURA LETTERARIA

Simone Giusti

Università degli Studi di Siena

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3359-2896>

ABSTRACT IT

La lettura dei testi commentati e l'analisi del testo hanno un posto di rilievo nell'insegnamento letterario nella scuola secondaria da circa un cinquantennio. L'articolo si propone di mettere in evidenza i motivi di questo primato e i suoi effetti su un sistema scolastico che anche grazie agli studi di didattica della letteratura, sta sperimentando nuovi modelli di insegnamento che assegnano al commento e all'analisi testuale un ruolo rinnovato.

PAROLE CHIAVE

Didattica della letteratura; Insegnamento letterario; Commento; Teoria letteraria; Lettura.

TITLE

From Text Analysis to Reader's Autobiography: Towards a Didactics of Literary Reading

ABSTRACT ENG

Commentary reading and text analysis have had a prominent place in literary teaching in secondary schools for about fifty years. The article aims to highlight the reasons for this primacy and its effects on a school system that is also experimenting with new teaching models that assign commentary and textual analysis a renewed role as a result of studies in the didactics of literature.

KEYWORDS

Didactics of literature; Literary Teaching; Commentary; Literary Theory; Reading.

BIO-BIBLIOGRAFIA

Simone Giusti è professore associato di Letteratura italiana all'Università di Siena. Ha insegnato nella scuola secondaria per quasi vent'anni, conducendo ricerche sul campo e svolgendo attività di formazione professionale dei docenti e di consulenza scientifica. I suoi studi più recenti si concentrano sulla didattica della letteratura e sui processi di trasmissione e di traduzione delle opere. Tra le sue pubblicazioni, *Insegnare con la letteratura* (Zanichelli, 2011), *L'instaurazione del poemetto in prosa* (Pensa Multimedia, 2012), *A viso a viso. Corpi che s'incontrano nei Promessi sposi* (Quodlibet, 2022) e *Didattica della letteratura italiana* (Carocci, 2023). È fondatore e condirettore della rivista «Per leggere».

Il commento, in quanto «apparato di illustrazioni verbali destinato a rendere più comprensibile un testo»,¹ «atto essenzialmente pratico di accompagnamento e di affiancamento, prima ancora che di guida, della lettura»,² è da intendersi anche come un atto politico, poiché costituendo e tramandando l'identità del testo ne garantisce la persistenza e la durata. Dietro l'apparenza neutrale di un apparato editoriale che circonda, avvolge o sorregge il testo si cela l'intenzione più o meno implicita di valorizzare il testo, ovvero di contribuire alla sua canonizzazione o *patrimonializzazione*,³ e la lettura scolastica di testi commentati rappresenta uno dei modi più semplici per costruire un canone e per tramandare quadri di valori alle nuove generazioni, poiché il commento è «fonte di autorità» e «costituisce e tramanda l'identità del testo»,⁴ contribuendo dunque a formare (o inventare) l'identità del pubblico. Il testo, specialmente agli occhi di chi non pratica abitualmente la lettura letteraria, acquisisce valore attraverso il commento, che pur presentandosi come uno strumento descrittivo ha un effetto considerevole sulla riproduzione e promozione di determinati valori culturali generalmente non esplicitati.⁵ Alla prassi didattica della lettura del testo commentato, che almeno nell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado è accompagnata dallo studio della storia letteraria, è strettamente connesso l'esercizio dell'analisi testuale, codificato e promosso negli anni Settanta da illustri filologi e linguisti – definiti «logotecnocrati» dai loro detrattori⁶ – che sostengono la necessità di dotare le nuove generazioni dei più avanzati strumenti analitici sviluppati nell'ambito della critica letteraria, affinché il pubblico dei mass media possa essere *decondizionato*. Queste sono le parole usate da Lore Terracini in un suo intervento del 1974, poi ripubblicato in volume:

[...] l'abitudine alla decodifica e allo smontaggio, sia dell'opera letteraria sia del discorso metaletterario, e l'individuazione dei codici formali e ideologici che agi-

¹ CESARE SEGRE, *Per una definizione del commento ai testi*, in OTTAVIO BESOMI, CARLO CARUSO (a cura di), *Il commento ai testi*, Atti del seminario (Ascona 2-9 ottobre 1989), Birkhäuser Verlag, Basel-Boston-Berlin 1992, pp. 3-17, poi in ID., *Notizie dalla crisi*, Einaudi, Torino 1993, p. 263.

² DOMENICO DE ROBERTIS, *Commentare la poesia, commentare la prosa*, in OTTAVIO BESOMI, CARLO CARUSO (a cura di), *Il commento ai testi*, cit., p. 171.

³ Si vedano almeno NATHALIE BRILLANT RANNOU *et al.* (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Champion, Paris 2020, pp. 172-174 e MARCELA SCIBIORSKA, MATHILDE LABBE, DAVID MARTENS, *Introduction. Patrimonialisations de la littérature. Institutions, médiations, instrumentalisations*, «Culture & Musées», 38, 2021, pp. 11-28.

⁴ ROMANO LUPERINI, *L'interpretazione dei testi letterari: la parte del commento*, in SANDRO GENTILI (a cura di), *Il commento ai testi letterari*, Atti del Convegno di Studi (Perugia 14-15 aprile 2005), Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2006, p. 8.

⁵ Sul conflitto epistemologico tra progetto descrittivista e progetto normativista negli studi e nell'insegnamento letterario si rinvia a JEAN-MARIE SCHAEFFER, *Piccola ecologia degli studi letterari*, Loescher, Torino 2014 (ed. or. Éditions Thierry, Vincennes 2011).

⁶ Si esprime a sostegno dell'analisi testuale GIOVANNI POZZI, *Prefazione*, in ID. (a cura di), *Analisi testuali per l'insegnamento*, Liviana, Padova 1975, pp. 9-19. Per avere un quadro delle posizioni in campo si può leggere CESARE ACUTIS (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Pratiche, Parma 1979.

scono nell'una e nell'altro, possono favorire un decondizionamento, di portata plausibilmente più ampia che non al solo interno della didattica della letteratura. Possono cioè contribuire a creare, verso i messaggi che il potere trasmette anche al di fuori dalla scuola, quella coscienza semiologica di cui spesso (Eco, Guiraud, ecc.) si è sottolineata la capacità liberatoria.⁷

L'acquisizione di strumenti per il decondizionamento è la giustificazione ideologica a cui ricorrono, nel discorso pubblico sulla scuola, coloro che sostengono la necessità di un insegnamento centrato sul testo letterario e sull'analisi testuale, e può essere considerata uno degli elementi che contribuiscono all'affermarsi, nell'editoria scolastica, di antologie di testi commentati e accompagnati istruzioni ed esercizi per la lettura retorica, narrativa, metrica, semiotica, eccetera.

Romano Luperini ha messo in evidenza il rapporto tra critica letteraria e prassi didattiche, mostrando come negli anni successivi al 1975, «mentre in Occidente e anche nel nostro paese si entrava in una fase poststrutturalista o antistrutturalista, la didattica tendeva a ispirarsi, invece, ai principi "scientifici" dello strutturalismo, magari cercando di conciliarli con un impianto storicista ancora largamente operante».⁸ L'opera, dice ancora Luperini, è «valutata nella sua autonomia e nell'organicità della sua struttura formale», coerentemente con quelle tendenze critiche che privilegiano l'analisi linguistica e stilistica, divenute «largamente egemoni nell'Occidente» nel periodo compreso tra il 1925 e il 1975, e soprattutto dopo il 1960. Per quanto mitigata o integrata da quello che verrà chiamato da Remo Ceserani modello ermeneutico,⁹ la persistenza di questo approccio sembra assicurata dall'introduzione nel 1998 dell'analisi e commento del testo tra le prove dell'esame di Stato a conclusione della scuola secondaria di secondo grado, e poi dai manuali scolastici, che dagli anni Novanta hanno assegnato un primato assoluto al testo commentato, parafrasato e variamente interpretato.¹⁰

La prospettiva formalista esercita la sua egemonia sull'idea stessa di letteratura e di letterarietà, la quale nei manuali per insegnanti e negli esercizi di analisi e commento delle antologie è presentata come un insieme di caratteristiche intrinseche al testo che possono essere identificate, svelate e spiegate proprio attraverso l'analisi strutturale. Risulta esemplare, in tal senso, la lettura di un diffuso manuale per docenti degli anni Ottanta, secondo il quale la competenza letteraria sarebbe quella competenza che permette di «dare giudizi di letterarietà/non letterarietà di un testo (come la competenza linguistica)».

⁷ LORE TERRACINI, *I segni e la scuola. La didattica della letteratura come pratica sociale*, La Rosa, Torino 1980, p. 57.

⁸ ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Manni, Lecce 2013, pp. 73-74.

⁹ REMO CESERANI, *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari-Roma 1999, p. 405.

¹⁰ Si veda PAOLO GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclittismo necessario delle antologie scolastiche*, «Per leggere», 11, 2006, pp. 215-227.

stico-comunicativa permette di dare giudizi di accettabilità/non accettabilità di un testo)». ¹¹ La posizione funzionalista e relativista di Franco Brioschi, espressa chiaramente già in uno studio del 1978, ¹² è destinata a rimanere minoritaria e a non incidere sulle prassi d'insegnamento, né sulla relativa manualistica, che rimangono saldamente ancorate a un'idea essenzialista o sostanzialista della letterarietà.

Qualcosa comincia a cambiare con la ricezione in Italia del libro *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities* di Stanley Fish, uscito nel 1980 e tradotto in italiano nel 1987. Già nel 1986 Remo Ceserani, uno dei protagonisti del dibattito sull'insegnamento letterario del periodo, scriveva in un suo saggio che non c'è bisogno di condividere le tesi di Fish per convenire sul fatto che «una classe scolastica può essere considerata, se non altro empiricamente, una “comunità interpretativa”». ¹³ A partire da due libri di Guido Armellini e di Romano Luperini, ¹⁴ entrambi destinati a docenti di scuola secondaria, viene elaborato un «modello ermeneutico», definito ancora da Ceserani nel 1999 «una proposta, per ora più presente nelle discussioni teoriche e nelle proposte programmatiche che nell'effettiva pratica didattica, almeno nel nostro paese». ¹⁵ Si legge in *Guida allo studio della letteratura*:

Cosa significa l'arrivo dell'ermeneutica nella pratica didattica? Cambia di nuovo la scena. Non più l'aula con la cattedra e i banchi; non più il laboratorio; ma invece il collettivo della classe riunito a cerchio, con gli allievi che, guidati dall'insegnante, sottopongono il testo all'esercizio interpretativo, mettono a confronto le proprie interpretazioni, ne motivano ragioni e criteri. La classe scolastica funziona come “comunità interpretante”, entro la quale l'insegnante assume un ruolo simile a quello del pastore protestante entro la comunità dei fedeli. ¹⁶

Romano Luperini rivolgendosi agli insegnanti dell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado parla di «comunità ermeneutica» e del docente come intellettuale: un mediatore culturale che deve allo stesso tempo contribuire allo sviluppo di competenze e alla trasmissione di valori attraverso la scelta delle opere da interpretare. Tuttavia, pur attribuendo una grande importanza al «momento ermeneutico», che ancora nella scuola secondaria della fine degli anni Novanta sarebbe «sacrificato dagli schemi

¹¹ DANIELA BERTOCCHI, *L'approccio al testo letterario nella scuola dell'obbligo*, in EAD. et al., *L'italiano a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1986, p. 270.

¹² FRANCO BRIOSCHI, *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Net, Milano 2006.

¹³ REMO CESERANI, *Come insegnare letteratura*, in OTTAVIO CECCHI, ENRICO GHIDETTI (a cura di), *Fare storia della letteratura*, Editori Riuniti, Roma 1986, pp. 167-168.

¹⁴ Rispettivamente GUIDO ARMELLINI, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna 1987 e ROMANO LUPERINI, *Il professore come intellettuale*, Lupetti-Manni, Milano-Lecce 1998.

¹⁵ REMO CESERANI, *Guida allo studio della letteratura*, cit., p. 405.

¹⁶ *Ibidem*.

lineari dello storicismo e dell'approccio tecnico-scientifico dello strutturalismo formalista»,¹⁷ Luperini afferma con decisione il primato del commento come «strumento fondamentale per familiarizzare lo studente con il testo letterario», posticipando l'eventuale momento del «piacere della lettura», rappresentato alla stregua di «una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare». Postulando la difficoltà e l'estraneità del testo e del linguaggio della letteratura, si rende necessario interporre tra studente e testo «la parafrasi, la spiegazione, parola per parola, della “lettera materiale” del testo», da intendersi come preliminari a ogni attività interpretativa.

Da un punto di vista didattico, nel momento del commento al centro della classe sta il testo; nel momento della interpretazione è la stessa classe che diventa centro. Nel commento, protagonista è il testo; nella interpretazione, protagonista è la comunità ermeneutica formata dalla classe.¹⁸

La supposta centralità dell'interpretazione, quindi, non mette in discussione né il presupposto formalista dell'esistenza di un testo letterario in sé, né tantomeno la pratica dell'analisi testuale, depurata forse dagli schematismi della narratologia e ricondotta all'ortodossia filologica, a cui dovrebbero fare seguito – secondo un procedimento didattico ben rappresentato dal trattamento del testo nei manuali scolastici degli anni Novanta e ancora oggi in voga – i tre distinti momenti della «contestualizzazione (o storicizzazione)», della «attualizzazione tematica» e della «valorizzazione (o attribuzione di significato)».¹⁹

Pur in assenza di una teorizzazione esplicita dell'idea di letterarietà e nonostante il richiamo alla centralità del momento ermeneutico, siamo di fronte a un paradigma didattico ben ancorato all'oggetto culturale, la cui presunta solidità è assicurata dall'atto stesso del commentare.²⁰ Lo studente, evocato quasi sempre come figura collettiva (la classe come comunità ermeneutica), è un soggetto astratto, una sorta di pubblico o di *audience*, il cui rapporto con il testo deve essere mediato dall'insegnante come intellettuale e dalla suindicata procedura commento-interpretazione.

A conferma del costante ritardo della didattica della letteratura sul dibattito critico-teorico internazionale, nell'ultimo segmento della scuola secondaria si consolidano così prassi didattiche e idee della letteratura che non trovano corrispondenza nell'elaborazione teorica degli ultimi trent'anni, né tantomeno in quei paradigmi didattici centrati sullo studente e sull'apprendimento che in Italia hanno trovato spazio – e non senza

¹⁷ ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi. Nuova edizione accresciuta*, Manni, Lecce 2002, p. 207.

¹⁸ Ivi, pp. 209-210.

¹⁹ Ivi, p. 210.

²⁰ Sull'autoreferenzialità di questo processo si rinvia a JEAN-MARIE SCHAEFFER, *Piccola ecologia degli studi letterari*, cit.

difficoltà e resistenze – soprattutto nella scuola del primo ciclo.²¹ Un passaggio fondamentale, di cui non è possibile rendere conto in maniera esaustiva in questa sede, è rappresentato, in ambito francofono, dal graduale transito verso l'elaborazione di modelli e tecniche didattiche non più centrate sul testo letterario in sé e per sé ma sul lettore e sulle sue «relazioni singolari che esso intrattiene con il testo».²² A partire dalle teorizzazioni di Michel Picard sulla lettura come gioco²³ prende forma l'idea che sia possibile e necessario lavorare a scuola sulla lettura soggettiva, prendendo in considerazione il lettore come soggetto in carne e ossa, una persona che viene coinvolta attivamente durante l'incontro con il dispositivo testuale, che risulta sempre unico e originale.²⁴ Ritenuti poco adatti a valorizzare le realizzazioni soggettive degli allievi che leggono, gli esercizi canonici che privilegiano l'analisi testuale e la distanza riflessiva vengono sostituiti o integrati da nuovi tipi di produzioni orali e scritte, come per esempio i giornali di lettura e le autobiografie del lettore, i circoli di lettura, le comunità interpretative, le trasposizioni sceniche e cinematografiche.²⁵ Analoghe soluzioni sono individuate in ambito statunitense dal Teachers College Reading and Writing Project della Columbia University, che dal 1981 al 2023 si è occupato di formare docenti e condurre ricerche sulla didattica laboratoriale della scrittura e della lettura.²⁶ Tecniche didattiche come il *process paper* o il *booktalk*, che si fondano sulla prassi della lettura individuale e quindi sulla presenza di una biblioteca di classe – aperta a opere non canoniche e agli interessi, ai gusti e alle competenze di lettura di ogni studente, – sono state progettate e realizzate a partire dalle teorizzazioni di Louise Rosenblatt, che nell'arco di oltre sessant'anni ha lavorato per offrire alla scuola un'alternativa all'egemonia formalista-strutturalista e alla prassi del *close reading*.²⁷ La sua teoria transazionale, secondo cui la lettura è una transazione durante la quale lettore e testo continuano a influenzarsi reciprocamente, ha avuto ricadute anche in ambito italiano, dove è stata introdotta da Lerida Cisotto e poi dalle

²¹ Per un quadro d'insieme si rinvia a SIMONE GIUSTI, *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma 2023.

²² ANNE ROUXEL, GÉRARD LANGLADE, *L'histoire de la didactique de la littérature, émergence d'une discipline*, in NATHALIE BRILLANT RANNOU et al. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, cit., p. 29.

²³ MICHEL PICARD, *La lecture comme jeu*, Minuit, Paris 1986.

²⁴ Per una sintesi si veda JEAN-FRANÇOIS MASSOL, *Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain*, «Effetti di Lettura / Effects of Reading», 1, 1, 2022, pp. 17-29.

²⁵ ANNE ROUXEL, GÉRARD LANGLADE, *L'histoire de la didactique de la littérature*, cit., p. 32.

²⁶ Cfr. LUCY CALKINS, *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth (NH) 1994.

²⁷ Cfr. almeno LOUISE ROSENBLATT, *Literature as Exploration*, Modern Language Association of America, New York 1995 (ed. or. D. Appleton-Century Company, New York-London 1938) e EAD., *The Reader the Text the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1994.

pratiche didattiche e formative del gruppo di insegnanti che si riconoscono nel metodo del cosiddetto Writing and Reading Workshop.²⁸

Accogliere la possibilità che i comportamenti e l'ambiente abbiano un ruolo fondamentale nella costruzione della letterarietà è un passo fondamentale in direzione di una didattica centrata sullo studente in quanto lettore o lettrice comune²⁹ o «io leggente», espressione con cui Vittorio Spinazzola individua «il lettore come persona singola, nella sua soggettività storicamente condizionata ma esistenzialmente irriducibile, cioè nella particolarità delle sue risorse interiori e delle disposizioni che lo animano».³⁰ In un suo libro uscito in prima edizione nel 1996, e che non avuto un'adeguata accoglienza nel dibattito e nella ricerca in didattica della letteratura, Federico Bertoni – che per primo ha discusso le teorie di Picard e di Rosenblatt, entrambi inquadrati nel più ampio contesto delle teorie della ricezione e della risposta del lettore – ha messo ben in evidenza il rapporto dialettico tra l'effettiva esperienza letteraria e l'analisi critica dell'opera, la cui caratteristica fondamentale è una irriducibile ambiguità.³¹ La letteratura, si legge nel capitolo conclusivo, è «un'arte performativa che può vivere solo attraverso l'esperienza», e in quanto tale può avere una qualche «utilità pedagogica»:³²

Il lettore, come diceva Sartre, non è né angelo né bestia: le sue inevitabili ignoranze, se bene utilizzate, gli permettono di acquisire alcune nuove conoscenze, mentre la “funzione cognitiva” della letteratura lo aiuta a riconsiderare il senso delle esperienze abituali. Dopo aver interpretato il testo in base alle sue competenze e aspettative, il soggetto ritorna nel mondo e utilizza l'esperienza letteraria per reinterpretare il testo della sua stessa vita.³³

È da questo cambio di paradigma – le cui origini possono essere ricondotte, oltre che alle teorie letterarie summenzionate, alla riflessione sull'uso delle risorse letterarie durante la prima infanzia e nella scuola del primo ciclo –³⁴ che prendono forma strategie, metodi e tecniche didattiche finalizzate allo sviluppo personale tramite comportamenti

²⁸ Cfr. LERIDA CISOTTO, *Didattica del testo. Processi e competenze*, Carocci, Roma 2006; JENNY POLETTI RIZ, *Scrittori si diventa. Metodi e strumenti per un laboratorio di scrittura in classe*, Erickson, Trento 2017.

²⁹ Si vedano, rispettivamente, TZVETAN TODOROV, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008 (ed. or. Flammarion, Paris 2007); JEAN-FRANÇOIS MASSOL, *Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain*, cit.; VITTORIO SPINAZZOLA, *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*, goWare, Firenze 2018.

³⁰ VITTORIO SPINAZZOLA, *Critica della lettura*, cit., p. 7.

³¹ FEDERICO BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, Ledizioni, Milano 2011, p. 308.

³² Ivi, p. 317.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Per il caso italiano sono fondamentali almeno BRUNO CIARI, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1966 e GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.

letterari quali la lettura, la scrittura e la condivisione delle esperienze e delle interpretazioni, attraverso cui è possibile fornire agli e alle studenti la possibilità di fare esperienze significative con la letteratura.³⁵ Deve molto a questa svolta teorica anche la costituzione della didattica della letteratura come campo di ricerca indipendente dalla didattica della lingua, che ha contribuito a favorire un rapido sviluppo della ricerca empirica sull'insegnamento letterario.³⁶ Ciò ha stimolato anche un allargamento degli orizzonti culturali di chi è interessato a capire quali possono essere gli effetti della fruizione letteraria nelle classi di L1, per rivolgersi ai risultati delle indagini condotte in ambito antropologico, sociologico, psicologico, neuroscientifico, eccetera.³⁷

Sul piano strettamente didattico, il ricorso a modelli di insegnamento focalizzati sui processi di apprendimento sviluppati attraverso l'esperienza letteraria sta portando alcuni significativi e tutt'altro che pacifici cambiamenti, i quali non possono che generare tensioni e conflitti nei sistemi educativi, al cui interno convivono paradigmi e strumenti tra di loro diversi e non sempre tra loro compatibili.³⁸ Optare per un curriculum scolastico orientato allo sviluppo della persona comporta, per esempio, l'abbandono di un canone di opere selezionate esclusivamente per la loro qualità estetica o per la loro rappresentatività culturale, a favore di una concezione più ampia del letterario;³⁹ ma anche uno spostamento deciso dalla didattica del testo letterario alla didattica della lettura letteraria,⁴⁰ da fondarsi sul coinvolgimento attivo degli e delle studenti e sul riconoscimento della pluralità e diversità delle esperienze letterarie. Ciò non richiede il rifiuto di un approccio analitico al testo, che assumerebbe un ruolo fondamentale solo a un certo punto del curriculum scolastico,⁴¹ quando il soggetto che pratica la lettura e la scrittura letteraria sente il bisogno di comprenderne gli effetti e di prendere consapevolezza del funzionamento del proprio rapporto con il dispositivo testuale.

In estrema sintesi, oggi il commento al testo, lungi da essere pensato come il principio e il fondamento dell'insegnamento letterario, ne diventa il culmine, o perlomeno uno dei

³⁵ Per un inquadramento internazionale si rinvia a IRENE PIEPER, *L1 Education and the Place of Literature*, in Bill Green, Per-Olof Erixon (eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era*, Springer, Cham 2020, pp. 115-132.

³⁶ Cfr. SIMONE GIUSTI, *Didattica della letteratura italiana*, cit., pp. 89-130.

³⁷ Sull'ospitalità intellettuale della didattica della letteratura si veda RANNOU et al. (dir.), *Dictionnaire de didactique de la littérature*, cit.

³⁸ Per una visione critica del "linguaggio dell'apprendimento" si rinvia a GERT J.J. BIESTA, *Riscoprire l'insegnamento*, Cortina, Milano 2022 (ed. or. Taylor & Francis, Milton Park 2017).

³⁹ Per un approfondimento sul concetto di ampiezza si rinvia SIMONE GIUSTI, MARIA ALESSANDRA MOLÈ, *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 42-60.

⁴⁰ LOUIS GEMENNE, DOMINIQUE LEDUR, JEAN-LOUIS DUFAYS, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, De Boeck, Louvain-la-Neuve 2015.

⁴¹ Si veda il curriculum letterario proposto dal *Literary Framework for European Teachers* sul sito <www.literaryframework.eu> (u.c. 19.11.2024).

momenti più avanzati, da praticare a scuola o ancora meglio all'università⁴² insieme a persone che, per quanto giovani, già hanno avuto modo di intendere per prova il senso della lettura letteraria per la propria vita; dovrebbe invece assumere un ruolo sempre più fondamentale la riflessione sull'esperienza, da effettuarsi attraverso tecniche didattiche che cominciano a vantare una cospicua tradizione come l'autobiografia del lettore⁴³ oppure, per la scrittura, la biografia del testo (*process paper*).⁴⁴ Quanto alla funzione normativa del commento scolastico, ovvero dell'antologia di testi commentati e dei relativi esercizi di addestramento al commentare, sarebbe opportuno smettere di darla per scontata e – come aveva già suggerito Ceserani a proposito della narrazione della storia letteraria –⁴⁵ iniziare a rendere visibile e cosciente il processo di attribuzione di valore a determinate opere *attraverso* l'atto del commento, il cui significato politico dovrebbe sempre essere palesato e rimesso in discussione.

BIBLIOGRAFIA

- CESARE ACUTIS (a cura di), *Insegnare la letteratura*, Pratiche, Parma 1979.
- GUIDO ARMELLINI, *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna 1987.
- CHIARA BEMPORAD, *L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature: un outil pour la recherche et l'enseignement* in NATHALIE DENIZOT, JEAN-LOUIS DUFAYS, BRIGITTE LOUICHON (éd.), *Approches didactiques de la littérature*, Presses universitaires de Namur, Namur 2019, pp. 125-138.
- DANIELA BERTOCCHI, *L'approccio al testo letterario nella scuola dell'obbligo*, in EAD. et al., *L'italiano a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 267-281.
- FEDERICO BERTONI, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della lettura*, Ledizioni, Milano 2011.
- GERT J.J. BIESTA, *Riscoprire l'insegnamento*, Cortina, Milano 2022 (ed. or. Taylor & Francis, Milton Park 2017).
- NATHALIE BRILLANT RANNOU et al. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Champion, Paris 2020.
- FRANCO BRIOSCHI, *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Net, Milano 2006.
- LUCY CALKINS, *The Art of Teaching Writing*, Heinemann, Portsmouth (NH) 1994.
- REMO CESERANI, *Come insegnare letteratura*, in OTTAVIO CECCHI, ENRICO GHIDETTI (a cura di), *Fare storia della letteratura*, Editori Riuniti, Roma 1986, pp. 153-171.
- ID., *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari-Roma 1999.

⁴² Cfr. SIMONE GIUSTI, *L'artigianato della lettura e la formazione degli insegnanti*, in FRANCESCA LATINI, SIMONE GIUSTI (a cura di), *Per leggere i classici del Novecento*, Loescher, Torino 2017, pp. 539-547.

⁴³ Si veda JEAN-FRANÇOIS MASSOL, *Le sujet lecteur-scripteur*, cit. e CHIARA BEMPORAD, *L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature: un outil pour la recherche et l'enseignement*, in *Approches didactiques de la littérature*, édité par Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays, Brigitte Louichon, Presses universitaires de Namur, Namur 2019, pp. 125-138.

⁴⁴ Cfr. JENNY POLETTI RIZ, *Scrittori si diventa*, cit., pp. 178-179 e 206-207.

⁴⁵ REMO CESERANI, *Come insegnare letteratura*, cit., p. 170.

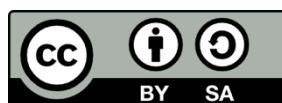
- BRUNO CIARI, *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma 1966.
- DOMENICO DE ROBERTIS, *Commentare la poesia, commentare la prosa*, in OTTAVIO BESOMI, CARLO CARUSO (a cura di), *Il commento ai testi*, Atti del seminario (Ascona 2-9 ottobre 1989), Birkhäuser Verlag, Basel-Boston-Berlin 1992, pp. 169-213.
- PAOLO GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclettismo necessario delle antologie scolastiche*, «Per leggere», 11, 2006, pp. 215-227.
- SIMONE GIUSTI, *L'artigianato della lettura e la formazione degli insegnanti*, in FRANCESCA LATINI, SIMONE GIUSTI (a cura di), *Per leggere i classici del Novecento*, Loescher, Torino 2017, pp. 539-547.
- ID., *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma 2023.
- SIMONE GIUSTI, MARIA ALESSANDRA MOLÈ, *Orientare con la letteratura. La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2024.
- ROMANO LUPERINI, *Il professore come intellettuale*, Lupetti-Manni, Milano-Lecce 1998.
- ID., *Insegnare la letteratura oggi. Nuova edizione accresciuta*, Manni, Lecce 2002.
- ID., *L'interpretazione dei testi letterari: la parte del commento*, in SANDRO GENTILI (a cura di), *Il commento ai testi letterari*, Atti del Convegno di Studi (Perugia 14-15 aprile 2005), Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2006, pp. 1-8.
- ID., *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Manni, Lecce 2013.
- JEAN-FRANÇOIS MASSOL, *Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain*, «Effetti di Lettura / Effects of Reading», 1, 1, 2022, pp. 17-29.
- MICHEL PICARD, *La lecture comme jeu*, Minuit, Paris 1986.
- IRENE PIEPER, *L1 Education and the Place of Literature*, in BILL GREEN, PER-OLOF ERIXON (eds.) *Rethinking L1 Education in a Global Era*, Springer, Cham 2020, pp. 115-132.
- JENNY POLETTI RIZ, *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un percorso di scrittura di base*, Erickson, Trento 2017.
- GIOVANNI POZZI, *Prefazione*, in ID. (a cura di), *Analisi testuali per l'insegnamento*, Liviana, Padova 1975, pp. 9-19.
- GIANNI RODARI, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.
- LOUISE ROSENBLATT, *The Reader the Text the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1994.
- EAD., *Literature as Exploration*, Modern Language Association of America, New York 1995 (ed. or. D. Appleton-Century Company, New York-London 1938).
- JEAN-MARIE SCHAEFFER, *Piccola ecologia degli studi letterari*, Loescher, Torino 2014 (ed. or. Éditions Thierry, Vincennes 2011).
- MARCELA SCIBIORSKA, MATHILDE LABBE, DAVID MARTENS, *Introduction. Patrimonialisations de la littérature. Institutions, médiations, instrumentalisations*, «Culture & Musées», 38, 2021, pp. 11-28.
- CESARE SEGRE, *Per una definizione del commento ai testi*, in OTTAVIO BESOMI, CARLO CARUSO (a cura di), *Il commento ai testi*, Atti del seminario (Ascona 2-9 ottobre 1989), Birkhäuser Verlag, Basel-Boston-Berlin 1992, pp. 3-17.
- ID., *Notizie dalla crisi*, Einaudi, Torino 1993.
- VITTORIO SPINAZZOLA, *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*, goWare, Firenze 2018.

Simone Giusti

DALL'ANALISI DEL TESTO ALL'AUTOBIOGRAFIA DEL LETTORE

LORE TERRACINI, *I segni e la scuola. La didattica della letteratura come pratica sociale*, La Rosa, Torino 1980.

TZVETAN TODOROV, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008 (ed. or. Flammarion, Paris 2007).



Share alike 4.0 International License