

LA PROPOSTA DI UN METODO ERMENEUTICO E RELAZIONALE PER LA DIDATTICA DELLA LETTERATURA. I RISULTATI DI UN'INDAGINE SULLA LETTERATURA ITALIANA

*Camilla Spaliviero*¹

1. LA SITUAZIONE ATTUALE DELL'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA ITALIANA IN ITALIA

Secondo il parere di più di uno studioso (Balboni, 2004; Armellini, 2008; Benvenuti, Ceserani, 2012; Luperini, 2013; Rigo, 2014; Bertoni, 2018), negli ultimi decenni l'educazione letteraria e la didattica della letteratura in Italia sono entrate in uno stato di criticità con un progressivo allontanamento dalla fruizione "tradizionale" della letteratura, ovvero scritta e a stampa. Malgrado i numerosi cambiamenti in atto (come il rinnovamento dei manuali scolastici e la proposta di aggiornate iniziative di formazione per i docenti), il piacere della lettura da parte degli studenti continua a rappresentare «una conquista faticosa, non un dato di partenza su cui poter contare» (Luperini, 2013: 230).

Sul piano teorico e contenutistico, la situazione critica dell'educazione letteraria si deve al perdurare di una concezione di letteratura legata alla tradizione, rispetto al cambiamento dei sistemi culturali e dei riferimenti ideologici iniziato con il declino dello storicismo, continuato con l'allargamento dell'accesso al sapere a fasce sempre più ampie della popolazione e culminato con la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa. Se nel Romanticismo la letteratura si considerava la principale disciplina formativa per la funzione patriottica svolta attraverso lo studio delle opere più rappresentative dei valori civili e postunitari, oggi il suo prestigio culturale e didattico non si può dare per scontato poiché non rappresenta più l'unico ma uno dei possibili modelli di testimonianza storico-culturale, pensiero e comportamento etico. Negli ultimi decenni, infatti, il numero dei lettori è cresciuto e le pubblicazioni sono aumentate, ma il testo cartaceo è stato progressivamente affiancato da nuovi mezzi di comunicazione e di consumo estetico (fumetti, film, canzoni ecc.). Questi ultimi sono prediletti soprattutto dagli studenti attuali, immersi in una realtà comunicativa caratterizzata dalla simultaneità multimodale, dalla partecipazione attiva e dalla varietà delle fonti di informazione (Bertoni, 2018).

Sul piano operativo e metodologico, lo stato di criticità dell'educazione letteraria coinvolge inevitabilmente anche la didattica della letteratura. Al riguardo, Luperini (2002: 61) scrive che «la crisi della letteratura che già porta con sé la crisi della critica, implica poi la crisi della didattica e, quindi, può portare anche ad emarginare la letteratura dalla scuola». Il ritardo nelle applicazioni operative delle formulazioni teoriche e l'attuale situazione di ecletticismo metodologico causano il persistere di una modalità di insegnamento della letteratura legata al predominio della storiografia letteraria.

¹Università Ca' Foscari. Venezia.

Ma come si relaziona lo stato di criticità dell'educazione letteraria e della didattica della letteratura agli indici di lettura in Italia e, in particolare, alle abitudini di lettura degli studenti?

Nel recente report dell'Istat (2019), parallelamente alla modesta propensione alla lettura da parte della popolazione italiana (solo il 40.6% afferma di avere letto almeno un libro nell'ultimo anno per motivi non scolastici o professionali), si attesta che la quota più alta di lettori corrisponde alle fasce d'età di 11-14 anni (58.2%), 15-17 anni (54.5%) e 18-24 anni (54.3%). Un altro dato interessante riguarda la produzione di libri, con la ripresa della produzione editoriale (aumento del +1.1% rispetto all'anno precedente), la crescita dell'editoria per ragazzi (quasi il 9%, in risalita rispetto al passato) e lo sviluppo del mercato digitale (quasi il 40% dei libri pubblicati è disponibile anche nel formato *e-book*).

Pertanto, appare evidente il ruolo fondamentale che l'educazione letteraria e la didattica della letteratura sono chiamate a svolgere per sostenere, sviluppare e consolidare le abitudini di lettura degli studenti, affinché l'interesse per la letteratura si rafforzi e si conservi anche dopo la conclusione del percorso scolastico. Se gli adolescenti rappresentano la quota più alta di lettori all'interno di un contesto generale di scarsa attitudine alla lettura, risulta necessario puntare sulla loro motivazione e identificare delle possibili soluzioni sul piano contenutistico e metodologico per consentire alla letteratura di riconquistare un rinnovato ruolo formativo. Scrive al riguardo Luperini (2013: 16):

Occorrerebbe [...] lavorare a un paradigma didattico nuovo che tenga conto non solo delle acquisizioni del passato ma della mutata composizione della scuola [...], della presenza sempre più larga di studenti stranieri immigrati, della riduzione crescente di interesse per gli aspetti specifici della disciplina, e così via. C'è bisogno, insomma, di un modo nuovo di insegnare la letteratura.

È infatti necessario tenere presente anche la dimensione sempre più multiculturale della realtà scolastica italiana. Nell'ultimo studio dell'Ufficio Statistica e Studi del MIUR (2019), si conferma che gli studenti di origine straniera sono parte integrante della popolazione scolastica. Rispetto ai dati degli anni Ottanta, la presenza degli apprendenti non italofoeni registra un significativo aumento negli anni Novanta, con l'affluenza di più di 100 mila studenti stranieri, e soprattutto nel primo decennio del Duemila, con l'ingresso di circa 670 mila studenti stranieri. Inoltre, rispetto all'a. s. 2016/2017, se il numero degli apprendenti con cittadinanza italiana registra una flessione di -1.2%, quello degli studenti con cittadinanza non italiana cresce del +1.9%. Ad oggi, quindi, è possibile affermare che il 9.7% della popolazione scolastica in Italia è di origine straniera, pari a circa 842 mila studenti. Per favorire il passaggio da una dimensione multiculturale, ovvero di mera giustapposizione tra studenti italofoeni e non italofoeni, ad una dimensione interculturale, caratterizzata da rapporti dinamici, aperti e consapevoli tra tutti gli studenti, appare imprescindibile dotare l'insegnamento della letteratura di una prospettiva interculturale.

Su queste basi, nel presente articolo avanziamo la proposta di un metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura (par. 2) e illustriamo i risultati di un'indagine sulla percezione degli studenti dell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado rispetto all'insegnamento della letteratura italiana (par. 3). L'obiettivo è quello di confrontare le considerazioni teorico-metodologiche e i dati della ricerca empirica per verificare se questi ultimi confermano la validità del metodo.

2. LA PROPOSTA DI UN METODO ERMENEUTICO E RELAZIONALE PER LA DIDATTICA DELLA LETTERATURA

La nostra proposta di metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura:

- a) si può utilizzare per l'insegnamento della letteratura italiana:
 - L1: nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e nei corsi di letteratura italiana delle facoltà umanistiche nelle università italiane;
 - L2: nei sopraccitati contesti anche con studenti di nazionalità non italoфона;
 - LS: nei corsi di letteratura italiana nelle scuole statali, paritarie, bilingui e internazionali all'estero, nei corsi di letteratura italiana delle facoltà umanistiche nelle università straniere;
- b) si basa sui principi teorici dell'approccio ermeneutico per l'educazione letteraria (Luperini, 2013);
- c) promuove l'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (Balboni, Caon, 2015);
- d) si struttura sulle sequenze naturali di acquisizione della psicologia della Gestalt, secondo cui la percezione si articola nelle sequenze di globalità → analisi → sintesi (Balboni, 2014), che declinate sul testo letterario corrispondono alle attività da svolgere prima, durante e dopo la lettura;
- e) incentiva l'aggiornamento della concezione della letteratura e della sua modalità di insegnamento attraverso:
 - l'allargamento del canone letterario alle opere straniere di origine europea, occidentale ed extraoccidentale, alla letteratura della migrazione e alla paraletteratura (come i fumetti), per approdare ad una visione più democratica e dinamica di letteratura che non rispecchi solo la prospettiva nazionale o eurocentrica e ribadisca il legame tra i temi letterari e la quotidianità degli studenti;
 - l'uso di strumenti integrativi, come film o spezzoni di film e canzoni, per riconoscere lo statuto audiovisivo e multimediale della letteratura, legato ai linguaggi visivi e musicali e agli ambienti virtuali attraverso i quali si può trasmettere, e per integrare alle modalità di lavoro sul testo scritto le attività sulle sopraccitate risorse (Balboni, 2006; Bertoni, 2018);
 - l'impiego delle metodologie a mediazione sociale, come l'apprendimento cooperativo e l'educazione tra pari, in alternativa alla lezione frontale, per favorire l'interpretazione e la valutazione critica delle opere da parte degli studenti a partire dal paradigma socio-costruttivista dell'apprendimento (Pagan, 2016).

Il carattere "ermeneutico" della nostra proposta si deve al legame con l'approccio ermeneutico, affermatosi in Italia a partire dagli anni Ottanta (Luperini, 2013). Con l'ermeneutica letteraria si stabilisce non solo la necessità di tornare ad una, seppur ridimensionata, contestualizzazione storica del testo letterario in seguito al periodo strutturalista, ma anche l'esigenza di individuare i significati attuali che l'opera può trasmettere ai lettori. L'ermeneutica letteraria si presenta perciò come

una scienza dell'interpretazione che, se non intende prescindere dalla filologia, vuole però spostare questa all'estetica. Essa deve perciò basarsi sulla concezione dell'arte propria del nostro tempo, e proprio per questo sarà a sua volta storicamente condizionata e non provvista di una validità universale e sovratemporale (Szondi, 1992: 17).

L'approccio ermeneutico (Luperini, 2013: 48-49) si divide nelle due fasi di:

- a) commento: i lettori si dedicano alla comprensione del contenuto e all'analisi testuale restando all'interno dei confini dell'opera. Il focus riguarda il testo letterario e l'obiettivo è quello di comprenderlo in modo analitico, ovvero di coglierne il «*sensus litteralis*» (Szondi, 1992: 8), attraverso un'adeguata descrizione oggettiva sul piano formale e contenutistico. Se, da un lato, il commento può attestare la distanza del testo letterario rispetto al lettore, dall'altro è propedeutico alla fase successiva, poiché avvicina la scrittura dell'autore alla lettura dei fruitori, rendendo l'opera più intelligibile e facilitandone la considerazione dalla prospettiva presente. L'attenzione al testo non è fine a se stessa, ma rappresenta il punto di partenza funzionale alla realizzazione della «centralità della lettura», che significa «riconoscere che i protagonisti sono due – il testo e il lettore – e che fra loro si istituisce un rapporto dialogico» (Luperini, 2013: 49);
- b) interpretazione: i lettori superano i confini del testo letterario e lo collocano in una prospettiva più ampia, che include sia le circostanze storico-culturali in cui si è generato (prospettiva passata) sia la realtà quotidiana in cui essi vivono (prospettiva presente). Il focus è sui lettori oltre che sul testo letterario e lo scopo è quello di comprendere l'opera in modo globale, identificandone il «*sensus spiritualis*» (Szondi, 1992: 8) grazie ad un'interpretazione sia storica, ovvero rispettosa dei significati originari, sia attuale, quindi sempre aperta a nuove letture. Questa fase si caratterizza dal «paradosso di una libertà vincolata», in cui «il limite rappresentato dal commento e dall'esigenza di evitare l'arbitrio interpretativo può non deprimerne ma potenziarne l'energia, disciplinandola»; d'altra parte «l'interpretazione pone in risalto la responsabilità del critico, mettendolo di fronte al momento etico della scelta e del valore» (Luperini, 1999: 24-25).

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

- a) *storizzazione*: l'opera è situata nel contesto storico-culturale in cui si è generata, che è imprescindibile conoscere e tutelare per riflettere sul significato originario del testo letterario nella prospettiva passata dell'autore, di cui si approfondiscono la biografia e la poetica. Questa sotto-fase si basa sull'approccio filologico legato al rispetto della «semantica storica» dell'opera (Luperini, 2013: 96);
- b) *attualizzazione*: l'opera è collocata nella dimensione attuale dei lettori, i quali indagano gli ulteriori significati che essa può assumere nella prospettiva presente a partire dagli elementi formali (linguistici e stilistici) e dalle tematiche (dell'immaginario, etiche, politiche ecc.);
- c) *valorizzazione*: l'opera riceve un giudizio critico argomentato, elaborato non sulla base di spinte impressionistiche, irrazionali e corrispondenti all'esclusivo apprezzamento estetico (“mi piace”/“non mi piace”), ma fondato sul confronto sia con il testo letterario sia con gli altri suoi fruitori, corredato da argomentazioni esaustive riferite alla sfera razionale ed emotiva e completo di riferimenti puntuali all'opera, secondo la formula: “quest'opera mi piace/non mi piace perché ... alla riga/al verso ...” (Armellini, 2008; Silva De Faria, 2009).

Il carattere “relazionale” della nostra proposta si deve al riferimento alle abilità relazionali della comunicazione interculturale, finalizzate ad «aiutare ad evitare equivoci e fraintendimenti comunicativi dovuti alle diverse “grammatiche culturali” e a gestire più efficacemente le situazioni problematiche» (Balboni, Caon, 2015: 145). Nel contesto della didattica della letteratura queste abilità sono stimulate dall’impiego delle metodologie a mediazione sociale e mirano allo sviluppo di un confronto rispettoso tra gli studenti sulle interpretazioni e sui giudizi critici sullo stesso testo. In estrema sintesi, le abilità relazionali (Balboni, Caon, 2015: 147-160) riguardano il saper:

- a) osservare: diventare consapevoli dell’esistenza dei pregiudizi e degli stereotipi che possono inficiare la comunicazione e sviluppare la capacità sia di decentrarsi, distaccandosi dagli atteggiamenti quotidiani, sia di straniarsi, distogliendosi emotivamente dalle situazioni, per interpretare l’evento osservato da un “terzo” luogo, diverso dal proprio punto di vista e dalla posizione dell’interlocutore;
- b) relativizzare: comprendere che il proprio sguardo sulla realtà è condizionato dalla formazione culturale ricevuta per ricercare delle occasioni di confronto sul significato dei comportamenti che in un primo momento si può non essere in grado di capire;
- c) sospendere il giudizio: resistere alla tendenza umana di classificare oggetti, persone ed eventi e sopportare il dubbio a favore di riflessioni approfondite sulle esperienze vissute;
- d) ascoltare attivamente: sostituire il binomio “giusto”/“sbagliato” con la volontà di capire i motivi che stanno alla base dei pensieri e delle azioni altrui, che inizialmente possono sembrare irrazionali o inaccettabili, grazie alla consapevolezza degli impliciti culturali che contraddistinguono la comunicazione (Sclavi, 2005);
- e) comunicare emotivamente: partecipare allo stato emotivo dell’interlocutore attraverso la ricerca interiore di esperienze di vita simili e riconoscersi eventualmente diversi;
- f) negoziare i significati: confrontare i propri significati con quelli dell’interlocutore sul piano sia razionale sia emotivo per decidere se e come accettarli pienamente, parzialmente o non accettarli *tout court*.

Una volta chiarite le premesse teoriche e metodologiche su cui poggia, a continuazione presentiamo la nostra proposta di metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura. Le corrispondenze tra la psicologia della Gestalt, l’approccio ermeneutico e il nostro metodo sono visibili nella tabella seguente, assieme ad una sintetica descrizione di ciascuna fase:

Tabella 1. *La proposta di un metodo ermeneutico e relazionale per la didattica della letteratura*

| Psicologia della Gestalt | Approccio ermeneutico | Metodo ermeneutico e relazionale | Descrizione delle fasi |
|---------------------------------|------------------------------|---|--|
| Globalità | --- | Motivare al testo (par. 2.1) | Attività precedenti alla lettura del testo. Collegano la quotidianità degli studenti ai contenuti della lezione. |

| | | | |
|---------|----------------------------------|--------------------------------------|--|
| | | Esplorare il testo (par. 2.2) | Attività successive alla lettura del testo. Verificano la comprensione generale. |
| Analisi | Commento | Analizzare il testo (par. 2.3) | Attività su alcuni elementi specifici del testo (semantici e/o formali). Verificano la comprensione analitica. |
| | Interpretazione: storicizzazione | Contestualizzare il testo (par. 2.4) | Attività che approfondiscono lo studio dell'opera attraverso la lettura di altri frammenti dello stesso testo, della biografia dell'autore e di altre sue opere. |
| | | Collegare il testo (par. 2.5) | Attività interdisciplinari che collegano l'opera ad altre letterature (europee, occidentali, extraoccidentali e della migrazione). |
| Sintesi | Interpretazione: attualizzazione | Attualizzare il testo (par. 2.6) | Attività che riguardano l'attualizzazione dei significati dell'opera a partire dalla quotidianità degli studenti. |
| | Interpretazione: valorizzazione | Valutare il testo (par. 2.7) | Attività di valutazione individuale dell'opera. |
| | | Valutare e valutarsi (par. 2.8) | Test di verifica individuale, verifica collaborativa e autovalutazione individuale. |

2.1. Motivare al testo

La fase “motivare al testo” corrisponde ad attività che si realizzano prima della lettura. Il tema letterario si colloca nella quotidianità degli studenti per fare percepire il legame tra gli argomenti della lezione e la realtà in cui vivono e stimolare, così, la «motivazione affettiva» (Mezzadri, 2015: 65). Inoltre, si ricorre all'attivazione dei diversi canali sensoriali (ascolto di tracce audio, visione di video, fotografie, oggetti ecc.), si sfrutta la ridondanza del paratesto (illustrazioni, titoli, didascalie ecc.) e si introducono delle informazioni sul contesto (autore, anno di produzione dell'opera, genere letterario ecc.). In questo modo, è possibile elicitarle le preconoscenze degli studenti, incitarli a formulare delle ipotesi sui contenuti che studieranno e attivare la loro *expectancy grammar*, fomentando la «motivazione cognitiva» (Mezzadri, 2015: 65).

In primo luogo, è necessario considerare l'enciclopedia del mondo degli studenti per poterli avvicinare al testo letterario. Al riguardo, Giacobazzi (2000: 25) afferma: «appare indispensabile che gli allievi siano portati innanzitutto a riconoscere nell'opera letteraria un tema vicino alla loro esperienza quotidiana, letteraria o sociale», poiché «solo così il superamento dell'estraneità del testo letterario può configurarsi come una lenta e, forse, anche faticosa conquista e non si manifesta semplicemente come una rivelazione dall'alto». In secondo luogo, la formulazione di ipotesi non deve creare disistima nelle capacità linguistiche e/o ermeneutiche degli studenti, perciò deve riguardare l'elaborazione di previsioni in cui è impossibile sbagliare data l'assenza di risposte

“corrette” e “scorrette”. Al contrario, si deve presentare come «un’attività stimolante (...) che mette in gioco l’intuizione degli studenti, li porta a costruire insieme, (...) e che non distingue gli studenti sulla base della loro competenza linguistica ma della loro abilità cognitiva e della capacità di intuire» (Balboni, 2008: 106). In terzo e ultimo luogo, la condivisione delle preconoscenze tra gli studenti facilita la comprensione dei nuovi contenuti e rinvia alla dimensione socio-costruttivista della didattica della letteratura. «Un *brainstorming* di gruppo», ad esempio, «dà risultati di gran lunga superiori a quello svolto da soli, perché incamera i suggerimenti e le aperture associative a più menti» (Balboni, 2008: 133).

Le tecniche didattiche mirano soprattutto allo sviluppo delle abilità produttive, ricettive e integrate (di tipo interattivo). Ad esempio, corrispondono a domande aperte sull’esperienza degli studenti relative al tema dell’Unità d’Apprendimento (d’ora in poi UdA), al *brainstorming* e al diagramma a ragno sulle parole chiave, alla visione di spezzoni di film e all’ascolto di canzoni associati al testo letterario con attività di *cloze*, incastro e abbinamento immagine-parola, alla formulazione di ipotesi sui contenuti dell’opera a partire dall’esplorazione del paratesto. È fondamentale iniziare questa fase con attività centrate sul protagonismo degli studenti e sull’uso di strumenti integrativi al testo scritto che si avvicinano alle preferenze audiovisive e multimediali e ai consumi extrascolastici quotidiani. È altrettanto essenziale concludere questa fase con attività sui contenuti letterari dell’UdA che conducano gli studenti a sensibilizzarsi fin da subito nei confronti delle lingue e delle culture “altre”, rappresentate dall’autore e/o dai personaggi, con attività di decentramento cognitivo che consentano di allenare l’abilità relazionale di saper osservare.

Rispetto alle modalità di lavoro, è necessario favorire un avvicinamento graduale all’utilizzo delle metodologie a mediazione sociale e guidare gli studenti all’esercizio delle abilità relazionali.

2.2. Esplorare il testo

La fase “esplorare il testo” equivale ad attività che si propongono durante e subito dopo la lettura. Si possono fornire agli studenti alcune parole chiave essenziali per la comprensione linguistica. In seguito, si chiede di realizzare una lettura estensiva del testo e di svolgere delle attività mirate a verificare la comprensione globale.

Le tecniche didattiche riguardano soprattutto lo sviluppo delle abilità ricettive e consistono, ad esempio, nella lettura rapida per controllare le ipotesi formulate nella fase precedente (*skimming*) e per identificare singoli elementi (*scanning*), nelle domande chiuse (a scelta binaria o multipla) e aperte, nel completamento di griglie e tabelle e nella suddivisione del testo in sezioni a cui attribuire un titolo (Balboni, 2008).

Riguardo alle modalità di lavoro, oltre ai metodi dell’apprendimento cooperativo (*Structural Approach* di Kagan, 1994), è possibile proporre delle attività di apprendimento cooperativo informale (*Learning Together* di Johnson, Johnson, 1989), come la realizzazione delle attività più complesse a coppie anziché individualmente, il successivo confronto risposte a gruppi e la correzione degli esercizi *in plenum*.

2.3. Analizzare il testo

La fase “analizzare il testo” coincide con attività che si svolgono dopo la lettura. Si chiede agli studenti di realizzare una lettura intensiva dell’opera e si propongono degli

esercizi focalizzati su alcuni elementi del testo, di tipo contenutistico e/o formale, mirati a verificare la comprensione analitica. Se gli “scarti” letterari riguardano molteplici livelli del testo (morfosintattico, lessicale, fonologico ecc.), anziché considerarli in modo simultaneo è preferibile compiere una scelta in base agli obiettivi generali dell’UdA e del modulo. Come scrive Balboni (2006: 22), «la lettura pedagogica, pensata per studenti che stanno apprendendo a diventare lettori, deve essere graduale, deve enucleare volta per volta un elemento (anzi: scegliere il testo proprio perché quel dato elemento è assolutamente evidente)».

Le tecniche didattiche attengono prevalentemente allo sviluppo delle abilità ricettive e integrate (di tipo manipolativo) e si definiscono «di analisi discreta» (Balboni, 2004: 46). Infatti, riguardano il riconoscimento di elementi letterari specifici attraverso la segnatura nel testo (con sottolineature, cerchiature, evidenziazioni), il completamento di tabelle e griglie, la parafrasi, la traduzione di parti di testo e la scoperta delle regole costitutive dei generi letterari attraverso attività di *cloze* e incastro (Balboni, 2008). È essenziale che in questa fase gli studenti potenzino le competenze linguistiche ricettive, sia nella lingua letteraria (soprattutto a livello lessicale) sia nella microlingua della letteratura (rispetto alla terminologia dell’analisi testuale), e le competenze linguistiche integrate di tipo manipolativo. Inoltre, per incentivare l’esercizio delle abilità relazionali è fondamentale inserire delle attività di decentramento cognitivo, in cui si chiede di assumere il punto di vista di uno o più personaggi e di proiettarsi in contesti storico-culturali diversi utilizzando le conoscenze pregresse e le risorse immaginative.

Rispetto alle modalità di lavoro, è essenziale sostenere l’uso delle metodologie a mediazione sociale e continuare a promuovere l’esercizio delle abilità relazionali. Pertanto, oltre ad attività di apprendimento cooperativo informale è consigliabile proporre delle attività cooperative più complesse in termini di organizzazione, ristrutturazione cognitiva e ricerca di strategie comunicative efficaci come il metodo *Jigsaw* (Johnson, Johnson, 1989).

2.4. Contestualizzare il testo

La fase “contestualizzare il testo” equivale ad attività che si verificano dopo la lettura. L’opera si inserisce nelle circostanze storico-culturali in cui è prodotta e si relaziona alla personalità dell’autore per essere interpretata nella prospettiva passata. Si approfondiscono la biografia, il pensiero e la poetica del letterato e si propone la lettura di altri frammenti della stessa opera e di altri testi dello stesso autore per coinvolgere gli studenti nella scoperta dei messaggi originari dell’opera a partire dalla conoscenza delle coordinate storiche, culturali e letterarie.

Le tecniche didattiche riguardano specialmente lo sviluppo delle abilità ricettive e integrate (di tipo manipolativo e interattivo) e sono simili a quelle utilizzate nelle fasi “esplorare il testo” e “analizzare il testo”. Si focalizzano sia su contenuti generali (come gli avvenimenti più significativi della vita dell’autore) sia su aspetti specifici (come lo sviluppo della stessa tematica in un’altra opera per poterle confrontare) e puntano sulla co-costruzione di nuovi significati da parte degli studenti, coerentemente alla logica socio-costruttivista. Oltre alle competenze linguistiche ricettive, gli studenti sono guidati ad allenare le abilità linguistiche integrate di tipo manipolativo (riassunto, parafrasi, traduzione) e di tipo interattivo (*roleplay* letterari, interviste impossibili, drammatizzazioni). Inoltre, sono incentivati a sviluppare le competenze storico-culturali, imparando a relazionare il testo letterario sia con la realtà in cui è stato prodotto sia con la personalità che l’ha generato e a interpretarlo nella prospettiva passata. Infine, sono

stimolati ad allenare le abilità relazionali grazie ad ulteriori attività di decentramento cognitivo che richiedono di mettersi nei panni degli autori rispettando la cornice storico-culturale e il profilo biografico.

Rispetto alle modalità di lavoro, oltre ai metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan, 1994), gli studenti possono svolgere delle attività di apprendimento cooperativo informale del *Learning Together* (Johnson, Johnson, 1989), ad esempio incentivando le attività a piccoli gruppi invece di proporle come compito individuale.

2.5. Collegare il testo

La fase “collegare il testo” corrisponde ad attività che si verificano dopo la lettura. Si propongono dei collegamenti interdisciplinari tra l'opera e i testi letterari di autori di nazionalità e periodi diversi (opere straniere di origine europea, occidentale, extraoccidentale, letteratura della migrazione) affinché gli studenti possano ampliare la conoscenza dei significati passati del testo e allenarsi a relazionare le conoscenze in modo flessibile.

Le tecniche didattiche sono finalizzate principalmente allo sviluppo delle abilità ricettive e sono simili a quelle utilizzate nella fase “contestualizzare il testo”, a seconda che l'obiettivo riguardi la comprensione dei contenuti generali o l'identificazione di elementi particolari in un'ottica comparata.

Rispetto alle modalità di lavoro, assieme alle attività di apprendimento cooperativo informale del *Learning Together* (Johnson, Johnson, 1989) si possono proporre i metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan, 1994).

2.6. Attualizzare il testo

La fase “attualizzare il testo” corrisponde ad attività che si realizzano dopo la lettura. L'opera si inserisce nella dimensione presente degli studenti e si interpreta nei suoi possibili significati attuali, nel rispetto dei messaggi originari. Per avvicinare la letteratura alla quotidianità degli studenti, si propone la lettura di testi della paraletteratura (ad esempio, i fumetti), si ricorre all'uso di strumenti integrativi (come film o spezzoni di film e canzoni) e si favorisce l'interazione nella classe. In aggiunta, si propongono attività di produzione scritta creativa e di confronto interculturale attraverso la considerazione dei temi letterari nella prospettiva di culture diverse.

Le tecniche didattiche mirano soprattutto allo sviluppo delle abilità produttive e integrate (di tipo interattivo). Si conferisce maggiore protagonismo agli studenti affinché sperimentino i legami esistenti tra i temi letterari e le loro riflessioni esistenziali, da un lato, e tra il testo scritto e gli strumenti audiovisivi e multimediali, dall'altro. Per quanto riguarda le abilità produttive, si può chiedere di realizzare brevi monologhi su episodi rilevanti della propria biografia (reali o inventati), narrare degli avvenimenti (veritieri o di fantasia), riscrivere una storia cambiando genere e/o registro, comporre una poesia a partire da un tema rilevante, transcodificare il testo letterario nelle forme cinematografiche o musicali. Per quanto attiene alle abilità integrate di tipo interattivo, si possono proporre attività di drammatizzazione, *roletaking*, *roleplay* e *rolemaking* (Balboni, 2008). Inoltre, gli studenti sono stimolati ad allenare le abilità relazionali attraverso la condivisione delle interpretazioni attuali con i compagni, che richiede di individuare i significati presenti, esporli alla classe in modo argomentato, ascoltare idee diverse e

accogliere versioni alternative non considerate inizialmente. Il dibattito ermeneutico sui messaggi attuali dell'opera e la scoperta di nuove culture a partire dalle tematiche letterarie possono consentire agli studenti di diventare maggiormente consapevoli della propria identità, dei sistemi valoriali e delle dinamiche culturali che caratterizzano la realtà in cui vivono e influenzano la lettura delle opere, della necessità di sopportare le ambiguità iniziali senza classificare immediatamente quello che non conoscono e di superare eventuali visioni etnocentriche, stereotipate e pregiudiziali.

Rispetto alle modalità di lavoro, si deve puntare soprattutto sulle attività a coppie e a gruppi, quindi è imprescindibile promuovere l'uso di metodologie a mediazione sociale basate sui metodi dell'apprendimento cooperativo dello *Structural Approach* (Kagan, 1994).

2.7. Valutare il testo

La fase "valutare il testo" equivale alle attività conclusive dell'UdA. L'opera riceve un giudizio personale, critico e motivato da parte degli studenti, corredato da argomentazioni razionali ed emotive e da puntuali rimandi al testo. Si chiede di esprimere dei pareri attinenti sia alla sfera cognitiva (rilevanza dell'opera nel panorama letterario nazionale e internazionale, attualità delle tematiche trattate, interesse nell'approfondire alcuni aspetti) sia alla sfera emotiva ed esistenziale (apprezzamento dell'opera). In questo modo, si favorisce la rielaborazione personale dei contenuti e si allena la capacità di esprimere un giudizio di sintesi critica ed emotiva (Balboni, 2014).

Le tecniche didattiche sono finalizzate allo sviluppo delle abilità produttive degli studenti e consistono in una serie di domande aperte ("Secondo te, i temi dell'opera sono ancora attuali? Perché?", "Il testo letterario ti è piaciuto? Perché?" ecc.). Come per la formulazione delle ipotesi nella fase "motivare al testo", non esistono risposte aprioristicamente "giuste" o "sbagliate" ma opinioni argomentate in modo adeguato o non adeguato. Così facendo, gli studenti sono stimolati a sviluppare le competenze linguistiche produttive, riguardanti la maturazione del pensiero critico, e delle capacità argomentative, attraverso la valutazione personale dell'opera, la condivisione delle idee con i compagni e l'individuazione dei riferimenti nel testo. Inoltre, sono incentivati ad allenare le abilità relazionali riflettendo con maggiore consapevolezza su di sé e sulla realtà in seguito al confronto con l'opera e con la classe.

Rispetto alle modalità di lavoro, si propongono attività individuali con la successiva condivisione *in plenum* delle risposte.

2.8. Valutare e valutarsi

La fase "valutare e valutarsi" coincide con la fase di verifica e di valutazione. Anche per la didattica della letteratura «il principio docimologico di base è: si verifica ciò che si è insegnato e lo si fa con gli strumenti usati per insegnarlo» (Balboni, 2006: 26). Di conseguenza, i contenuti della verifica devono riguardare tutte le fasi della nostra proposta di metodo ermeneutico e relazionale e le modalità di verifica devono essere individuali, a coppie, a gruppi e *in plenum*.

Quest'ultima fase si divide nelle tre sezioni della verifica individuale, con un test di profitto con domande a risposta chiusa e aperta; della verifica collaborativa, con il reimpiego creativo dei contenuti appresi da parte degli studenti divisi a coppie o a gruppi;

dell'autovalutazione individuale, con la riflessione personale e critica sulle conoscenze acquisite e sulle competenze sviluppate (Serragiotto, 2016).

3. LA RICERCA EMPIRICA

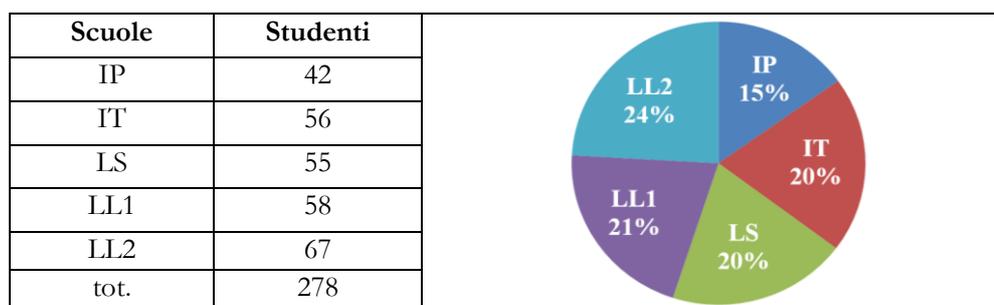
La ricerca empirica è stata condotta nell'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado italiana e mira ad esplorare la percezione degli studenti sull'insegnamento della letteratura italiana.

3.1. Il contesto e i partecipanti

L'indagine è stata realizzata nelle classi 3^a, 4^a e 5^a di cinque scuole secondarie di secondo grado di diversa tipologia: un istituto professionale (IP), un istituto tecnico (IT), un liceo scientifico (LS) e due licei linguistici (LL1, LL2) della regione Veneto, tra febbraio e maggio 2018. La scelta delle scuole in cui svolgere la raccolta dei dati si deve all'individuazione di quello che Creswell (2007: 75) definisce un «purposeful maximal sampling». Infatti, le cinque scuole si possono considerare dei casi rappresentativi perché appartengono alle tre tipologie di scuole dell'ordinamento scolastico attuale (istituto professionale, istituto tecnico, liceo), stabilito con la Riforma Gelmini e in vigore dall'a. s. 2010-2011. Rispetto ai licei, la scelta degli indirizzi scientifico e linguistico si deve alla disponibilità manifestata da tre scuole di questa tipologia.

I partecipanti corrispondono a un campione di 278 studenti tra i 16 e i 18 anni, distribuiti in modo abbastanza omogeneo nelle cinque scuole, come indicato nella tabella e nella figura a continuazione:

Tabella 2, figura 1. *Partecipanti alla ricerca*



3.3.2. La metodologia

L'approccio della ricerca è di tipo qualitativo e il disegno corrisponde a uno studio di caso di tipo “multiplo” o “collettivo” (Creswell, 2012; Yin, 2018). Infatti, l'indagine si riferisce a più casi (le cinque scuole) in cui la raccolta dati si ripete senza variazioni per dare una fotografia dettagliata dello stesso fenomeno e per approfondire le conoscenze attraverso il confronto tra le prospettive dei partecipanti (gli studenti). Rispetto agli obiettivi che si intendono perseguire, lo studio di caso è di tipo descrittivo ed esplorativo (Hood, 2009). Il fine ultimo non è quello di elaborare delle generalizzazioni, che tradiscono la natura idiografica dello studio di caso (Yin, 2018), bensì di comprendere

in profondità la complessità dell'insegnamento della letteratura italiana nei cinque contesti didattici specifici, affinché i risultati ottenuti costituiscano uno «step to action» (Cohen *et al.*, 2011: 292) per migliorare la didattica della letteratura italiana. I medesimi studiosi, difatti, sostengono: «case studies (...) begin in a world of action and contribute to it. Their insights may be directly interpreted and put to use» (Cohen *et al.*, 2011: 292).

Per queste ragioni, l'analisi dei dati è qualitativa, sia dei dati qualitativi raccolti con le domande aperte sia dei dati quantitativi ottenuti con le domande chiuse dei questionari. Per questi ultimi, si utilizzano tecniche statistiche descrittive. A tal proposito, Crocker (2009: 9) afferma che nella ricerca qualitativa si utilizzano diversi strumenti per la raccolta delle informazioni che conducono ad un insieme di dati principalmente testuale, per quanto «that is not to say that numerical data is not used, but that its purpose is supplementary not central». D'altra parte, la finalità è quella di indagare la percezione degli studenti rispetto all'insegnamento della letteratura e, come scrive Serragiotto (2012: 24), «la percezione è quanto di meno quantitativo ci sia» rappresentando invece «il nucleo di una ricerca qualitativa».

Per l'analisi dei dati qualitativi abbiamo utilizzato il software *NVivo*, considerata l'utilità dei suoi strumenti di assistenza per l'organizzazione e l'analisi qualitativa (Bazeley, Jackson, 2013). Per la successiva interpretazione, abbiamo seguito la procedura di analisi del contenuto elaborata da Creswell (2014: 197) e costituita dalle fasi di: raccolta dei dati; organizzazione e preparazione dei dati per l'analisi; lettura dei dati; codifica dei dati; combinazione e riduzione dei codici all'interno dei temi; descrizione dettagliata del contesto della raccolta dei dati ed esplicitazione delle relazioni tra i temi individuati e le descrizioni redatte; interpretazione dei risultati.

Per l'analisi e l'interpretazione dei dati quantitativi abbiamo seguito le indicazioni di Dörnyei (2010: 84-87), strutturate nelle fasi di: codifica dei dati; trascrizione dei dati in un documento *Excel*; rappresentazione dei dati in tabelle e grafici.

3.3. Le domande di ricerca

Le domande di ricerca sulle quali si basa la ricerca empirica sono:

- a) Qual è la motivazione degli studenti allo studio della letteratura italiana?
- b) Come vorrebbero che fosse strutturata la lezione di letteratura italiana?
- c) Cosa suggerirebbero per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana?

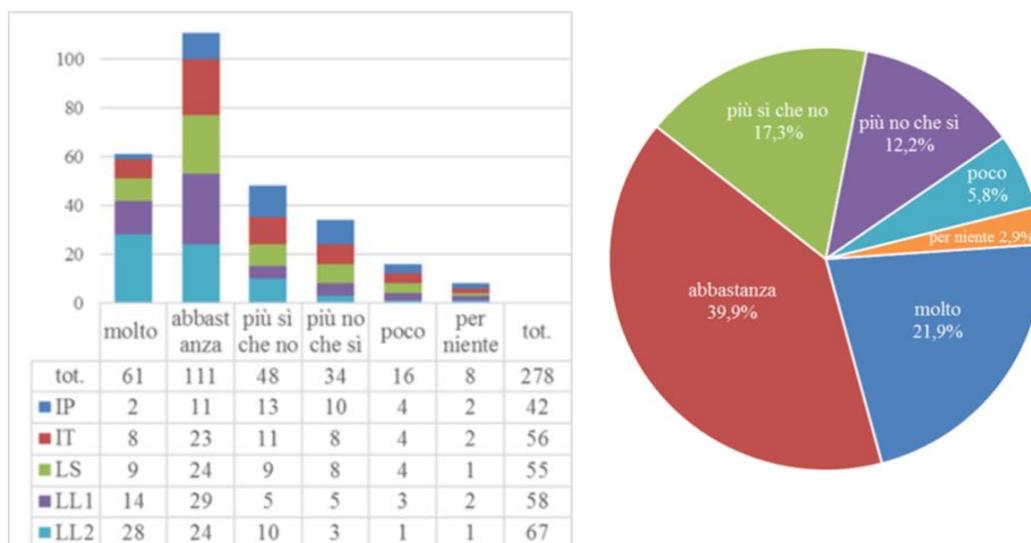
4. RISULTATI

Domanda 1. Ti piace studiare la letteratura italiana?

L'obiettivo della domanda 1 è quello di conoscere il livello di gradimento degli studenti per lo studio della letteratura italiana. Gli studenti possono scegliere tra le opzioni “molto”, “abbastanza”, “più sì che no”, “più no che sì”, “poco” e “per niente”.

Il livello di apprezzamento della letteratura italiana da parte degli studenti delle cinque scuole è complessivamente alto e aumenta nel passaggio dall'IP (medio), all'IT e all'LS (abbastanza alto), fino all'LL1 (alto) e all'LL2 (molto alto). Alla maggior parte degli studenti la letteratura italiana piace abbastanza e molto. Seguono coloro che selezionano le opzioni “più sì che no” e “più no che sì”. Un numero esiguo la apprezza poco e non la gradisce per niente.

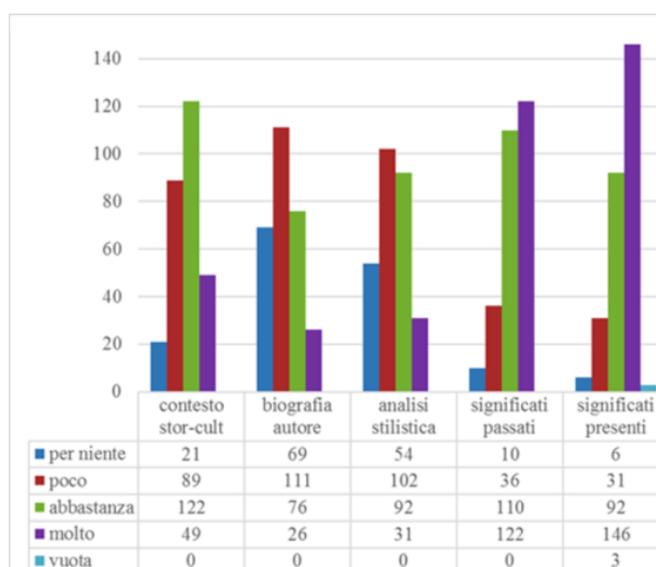
Figure 2, 3. *Risposte degli studenti alla domanda 1*



Domanda 2. *Che cosa ti piace studiare della letteratura italiana?*

L'obiettivo della domanda 2 è quello di scoprire quali aspetti dello studio della letteratura gli studenti preferiscono studiare tra: il contesto storico-culturale in cui è stata scritta l'opera; la biografia dell'autore; l'analisi linguistica e stilistica; i significati passati dell'opera, nell'epoca in cui è stata scritta; i significati attuali che l'opera può trasmettere agli studenti. Per rispondere alla domanda, per ognuno dei cinque item gli studenti possono indicare un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto).

Figura 4. *Risposte degli studenti alla domanda 2*



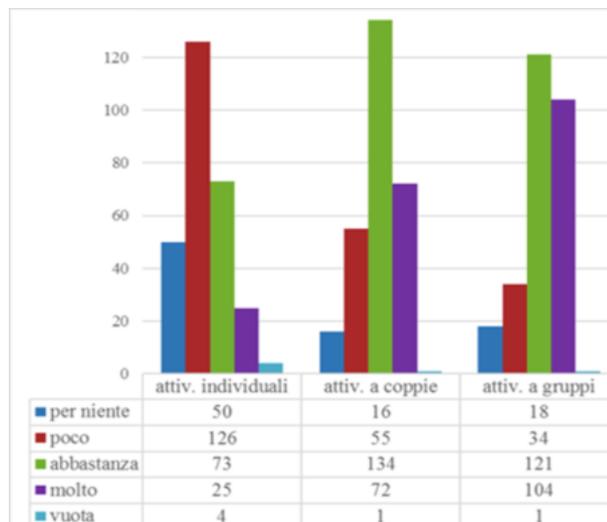
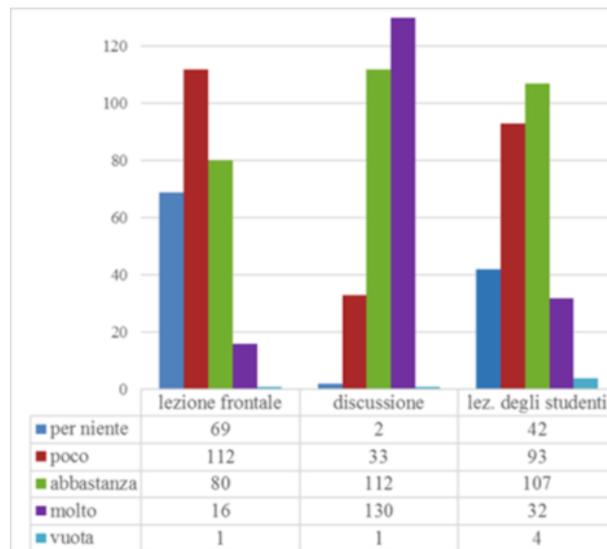
Agli studenti delle cinque scuole piace soprattutto scoprire i significati attuali che le opere possono rivestire nel loro presente e studiare i significati passati attribuiti originariamente dall'autore. Seguono coloro che si dimostrano abbastanza interessati ad approfondire il contesto storico-culturale di produzione delle opere. Infine, gli studenti

mostrano uno scarso gradimento per la realizzazione dell'analisi testuale ed un interesse ulteriormente inferiore per lo studio della biografia dell'autore.

Domanda 3. Che cosa dovrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio della letteratura italiana?

L'obiettivo della domanda 3 è quello di capire che tipo di lezione e quali attività gli studenti vorrebbero che i docenti proponessero per rendere motivante la lezione di letteratura italiana. Anche in questo caso, per ciascuno degli item di cui è formata la domanda gli studenti possono indicare un numero da 1 a 4 (1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto). Rispetto alla tipologia di lezione, gli item sono: lezione frontale (l'insegnante spiega, gli studenti prendono appunti); far discutere gli studenti sul significato e il valore dell'opera; far fare delle lezioni agli studenti. Riguardo alle tipologie di attività, gli item sono: proporre attività individuali; proporre attività a coppie; proporre attività a gruppi. Per facilitare la lettura e l'analisi dei dati, abbiamo suddiviso gli item in due gruppi: tipologie di lezione e tipologie di attività.

Figure 5, 6. *Risposte degli studenti alla domanda 3*

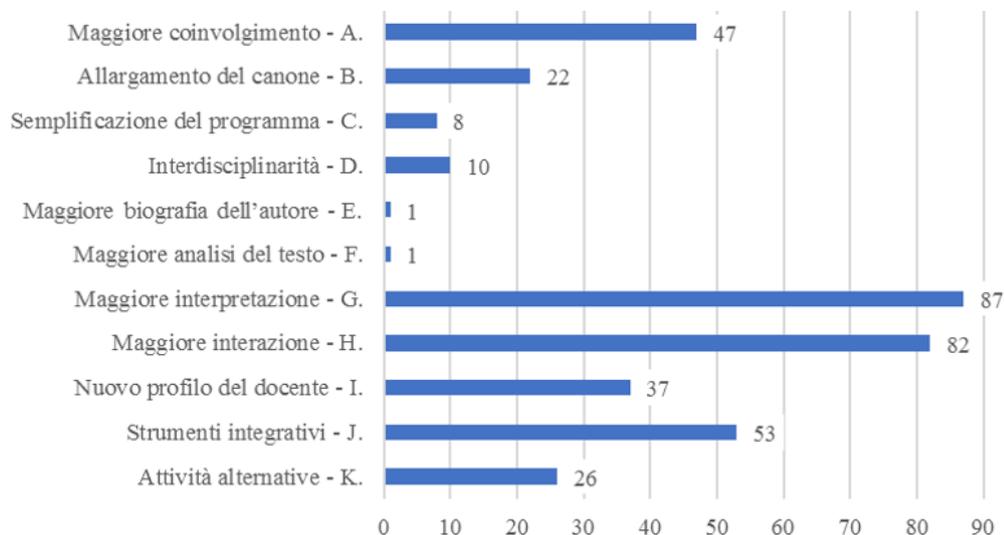


Gli studenti manifestano un interesse molto alto per le lezioni in cui si dà ampio spazio alla discussione sui significati e sul valore delle opere, un interesse medio per le lezioni in cui loro stessi sono incaricati di presentare parte dei contenuti del programma ai compagni e un interesse basso per le lezioni frontali, fondate sulla trasmissione monodirezionale del sapere da parte del docente (figura 5). Inoltre, gli studenti dichiarano di essere abbastanza interessati a svolgere attività a gruppi e a coppie, ma mostrano uno scarso interesse per attività da svolgere da soli (figura 6).

Domanda 4. Che cosa suggeriresti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana?

L'obiettivo della domanda 4, aperta, è quello di conoscere quali sono i suggerimenti che gli studenti darebbero ai docenti per perfezionare l'insegnamento della letteratura italiana.

Figura 7. Risposte degli studenti alla domanda 4



Anche se gli studenti sono 278, il totale delle risposte è 374 poiché in alcune di esse gli studenti si riferiscono a più di un tema. Ad esempio, la risposta di S2515²: «innanzitutto scegliere insegnanti competenti e cercare di spronare i ragazzi a studiare magari organizzando attività a gruppi» corrisponde ai temi I., “nuovo profilo del docente”, e H., “maggiore interazione”.

Ad eccezione del tema A., generale e trasversale, i temi B. – D. si riferiscono ai contenuti dell'insegnamento della letteratura italiana e i temi E. – K. riguardano i metodi e le metodologie che gli studenti vorrebbero che gli insegnanti utilizzassero.

Nel tema A., “maggiore coinvolgimento” (n=47, 12.6%), gli studenti chiedono di partecipare a lezioni più stimolanti sia in modo generico, come nella risposta di S1306: «più coinvolgimento», sia con suggerimenti specifici relativi ai contenuti letterari o ai

² Tutte le citazioni degli studenti (S) sono indicate tramite codici perché i questionari sono anonimi. Il primo numero si riferisce alla scuola (1=IP, 2=IT, 3=LS, 4=LL1, 5=LL2), il secondo si riferisce alla classe del triennio (3^a, 4^a, 5^a) e gli ultimi due numeri rimandano all'ordine di consegna dei questionari. Ad esempio, S2515 corrisponde allo studente dell'istituto tecnico e della classe 5^a che ha consegnato per quindicesimo il questionario.

metodi didattici, come nella risposta di S3318: «una lezione più coinvolgente con l'uso delle nuove tecnologie».

Nel tema B., “allargamento del canone” (n=22, 5.9%), gli studenti suggeriscono di includere nel programma di letteratura italiana soprattutto le opere contemporanee e preferite, senza pregiudizi da parte dei docenti, per sviluppare la capacità di stabilire dei confronti con i testi tradizionali passati. Al riguardo, S3505 scrive: «si dovrebbero far appassionare gli studenti alla lettura, anche con riferimenti a libri attuali, non trasformando la letteratura in una materia noiosa e ancorata al passato» e S5405 chiede «più confronto con le opere attuali in modo che i ragazzi siano spinti a leggere».

Nel tema C., “semplificazione del programma” (n=8, 2.1%), gli studenti consigliano di ridurre i contenuti letterari da studiare, soprattutto se espressione di epoche lontane, di diminuire le interrogazioni e di semplificare gli esercizi.

Nel tema D., “interdisciplinarietà” (n=10, 2.7%), gli studenti chiedono di creare più collegamenti con altre materie scolastiche, soprattutto con le letterature straniere in un'ottica comparata e con la storia dell'arte mediante l'uso delle immagini associate ai testi letterari, al fine di «creare una migliore e più efficace visione d'insieme» (S3514). Ad esempio, S3507 desidera «puntare di più sull'aspetto dell'impressione visiva», S2420 suggerisce di «insegnare la letteratura straniera anche negli istituti tecnici» e S5311 consiglia di introdurre il riferimento ai testi stranieri nella lezione di letteratura italiana perché rappresentanti di “altre culture” e quindi utili per sviluppare delle riflessioni di tipo interculturale.

Nel tema E., “maggiore biografia dell'autore” (n=1, 0.3%), uno studente vorrebbe approfondire lo studio della vita dei letterati.

Nel tema F., “maggiore analisi del testo” (n=1, 0.3%), uno studente suggerisce di aumentare le attività dedicate all'analisi linguistica e stilistica.

Nel tema G., “maggiore interpretazione” (n=87, 23.3%), gli studenti chiedono di applicare l'approccio ermeneutico nella prassi didattica attraverso una minore attenzione allo studio del contesto storico-culturale, della biografia dell'autore e dell'analisi del testo fine a se stessi e una maggiore considerazione delle loro opinioni nell'interpretazione delle opere, rispetto ai significati sia passati sia presenti e al giudizio critico e argomentato sui testi. Riguardo alla storicizzazione, gli studenti chiedono di focalizzarsi sulla comprensione del pensiero dell'autore e sul significato originario delle opere: «cercare di capire l'autore» (S2314), «concentrarsi [...] sull'idea che l'opera vuole trasmettere» (S2513). Per quanto attiene all'attualizzazione, gli studenti desiderano relazionare i testi letterari alla quotidianità interpretandoli nella prospettiva presente: «collegare le opere a cosa succede nei giorni d'oggi» (S1411), «farci dire di più la nostra opinione» (S2306), «fare interpretare [agli studenti] il testo che stanno leggendo» (S2315), «fare continui confronti con il presente» (S2513), «cercare di attualizzare i temi contenuti nei testi, fare confronti col contesto moderno, non trattare solamente periodi passati ma anche contemporanei» (S3315), «andare al di là della semplice lezione volta a insegnare e a spiegare una opera, ma allargarsi all'attualità e ai significati dell'opera» (S3508), «fare dei lavori che richiedono di confrontare il pensiero dell'autore con il nostro in un determinato tema» (S4316), «invitare a sviluppare un pensiero autonomo più che dover imparare a memoria» (S5413), «rendere l'opera più interessante avvicinandola agli interessi degli studenti» (S5316). A proposito della necessità di evidenziare il legame tra la dimensione passata delle opere e la realtà presente, alcuni studenti rilevano le componenti razionali e irrazionali dell'esperienza letteraria: «l'insegnante dovrebbe

prendere la materia come sfogo per gli studenti, sia dal punto di vista degli ideali sia facendo emergere le emozioni» (S2509), «opinioni personali degli studenti e i loro sentimenti riguardo alle opere» (S4501), «lasciare più libertà d'interpretazione agli studenti, in questo modo le opere potrebbero suscitare riflessioni personali ed emozioni» (S4511). Inoltre, consapevole dell'aumento della motivazione intrinseca prodotto dal riferimento alla realtà presente, S3515 scrive: «introdurre più spunti di riflessione e collegarsi con l'attualità: gli studenti si sentiranno maggiormente coinvolti se viene trattata una tematica loro vicina». A proposito della valorizzazione, gli studenti si mostrano interessati ad acquisire la capacità di formulare dei giudizi personali e argomentati sulle opere: «più esercizi di valutazione personale delle opere» (S2407), «insegnare anche a valutare criticamente» (S4401), «un insegnamento basato maggiormente sulla discussione del valore dell'opera» (S5312). Infine, ci sembra rilevante la risposta di S3504 in cui si riproduce la struttura dell'approccio ermeneutico (commento, spiegazione del significato passato dell'opera, confronto sui significati presenti da parte degli studenti): «dopo aver spiegato un'opera fare delle riflessioni con gli studenti, anche in relazione a temi attuali».

Nel tema H., “maggiore interazione” (n=82, 21.9%), gli studenti suggeriscono di realizzare lezioni meno frontali e più interattive, con dibattiti e confronti tra compagni sotto la guida del docente e maggiori attività a coppie, a gruppi e di scrittura creativa. Innanzitutto, chiedono di diminuire il ricorso alla lezione trasmissiva a favore di una didattica più partecipativa in cui possano acquisire maggiore protagonismo, esprimendo le proprie opinioni e riflettendo insieme: «far capire ai docenti che devono saper coinvolgere gli studenti, se il docente spiega per 2 ore è normale che gli studenti si perdano» (S1403), «farci coinvolgere di più nelle spiegazioni» (S2306), «proporrei il coinvolgimento tra gli studenti e i professori, lo svolgimento di lezioni da parte degli studenti e la conseguente correzione degli sbagli da parte dell'insegnante» (S2519), «lezioni non frontali, ma che coinvolgano lo studente, che deve essere creativo ed esprimere le proprie considerazioni senza timore» (S3305), «cercare di coinvolgere gli studenti con attività interattive (far spiegare a loro qualche insegnamento)» (S4401), «più interazione tra alunno e insegnante» (S5527), «discutere maggiormente in classe, invitare a sviluppare un pensiero autonomo più che dover imparare a memoria» (S5413). Interessante, a nostro avviso, è il pensiero di S3402, che desidera essere maggiormente coinvolto nella spiegazione dei contenuti pur riconoscendo la necessità dei momenti trasmissivi delle conoscenze da parte del docente: «evitare le lezioni troppo frontali o quelle in cui il professore ripete parola per parola ciò che è scritto nel libro [...] tuttavia è impossibile eliminare le spiegazioni». Inoltre, gli studenti vorrebbero svolgere più attività a coppie, a gruppi e di scrittura creativa basate sull'immedesimazione nell'autore e nell'epoca: «fare esercizi in classe, scrivendo poesie basandosi su un movimento culturale in particolare e fingendosi un poeta del tempo» (S1509), «potrebbe essere più gioiosa e creativa, qualche volta anche proporre alcune attività non sarebbe una cattiva idea (immedesimarsi negli autori cercando di descrivere l'opera in senso emotivo)» (S2305), «spazio dedicato a poesie o racconti portati dagli studenti» (S3408), «meno testi da analizzare e più testi o poesie composte da noi, per vedere le abilità di una persona» (S4317). Rispetto alle attività a gruppi, gli studenti riconoscono il carattere socio-costruttivista delle metodologie a mediazione sociale: «più attività di gruppo per avere la possibilità di imparare dagli altri» (S2308). Significativa, a nostro parere, è la risposta di S4308, che suggerisce di ricorrere alle attività a gruppi con una previa presentazione degli argomenti da parte del docente affinché gli studenti siano guidati nella realizzazione del compito: «non lasciare fare i lavori in gruppo solo agli studenti senza la spiegazione degli argomenti».

Nel tema I., “nuovo profilo del docente” (n=37, 9.9%), gli studenti delineano le caratteristiche dell’insegnante di letteratura ideale, che dovrebbe essere appassionato alla letteratura e al proprio lavoro, competente, interessato alle opinioni e alle preferenze letterarie degli studenti, creativo. Scrivono infatti: «ci vorrebbero insegnanti con più entusiasmo, molte cose nella letteratura perché prendano lo studente vanno raccontate con enfasi e non come fossero un esercizio di matematica» (S1315), «la passione della materia e la disponibilità e l’interesse nel confronto dell’alunno e delle sue opinioni» (S2514), «trovare sempre nuovi metodi d’insegnamento» (S2309), «è fondamentale avere docenti motivati, creativi e con tanta passione. Proporre dibattiti personali e critici, far strappare un sorriso ai ragazzi e trasmettere loro l’amore e la bellezza andando controcorrente» (S3512), «cambiare il modo di insegnamento dei professori adattandolo ai tempi moderni» (S4408), «gli insegnanti dovrebbero informarsi sui gusti degli studenti» (S5418), «metodi più innovativi (tecnologie)» (S5406).

Nel tema J., “strumenti integrativi” (n=53, 14.2%), gli studenti suggeriscono di introdurre l’uso di risorse integrative al manuale tradizionale, come i film, le canzoni, gli articoli di giornale e internet, affinché svolgano la funzione di “ponte” tra la letteratura e la quotidianità e incentivino la lettura delle opere. Riportano gli studenti: «fare uso dei mezzi che ci sono al giorno d’oggi tipo internet» (S1308), «fare delle lezioni più coinvolgenti, magari proponendo film» (S1512), «l’uso di LIM o computer per attirare meglio la concentrazione» (S1506), «aggiungere oltre al libro di letteratura anche altri strumenti per integrare meglio l’argomento che si va a svolgere (ad esempio dei giornali, dei libri degli autori)» (S1507), «più attività pratiche (giochi, film, canzoni) che ci aiutano a comprendere di più argomenti che risultano difficili» (S2410), «rendere le lezioni meno pesanti con canzoni, arie d’opera; perché secondo me ti rimane più in testa» (S2415), «usare del tempo per conoscere forme d’arte alternativa: film, teatro, videogiochi, senza pregiudizi, per avere un’idea più complessiva della cultura italiana» (S3510), «[vorrei] che i professori adattassero il loro metodo alle esigenze della classe, integrando argomenti dal libro con parti prese da internet. Usare di più la LIM» (S4325).

Nel tema K., “attività alternative” (n=26, 7%), gli studenti propongono di aumentare le uscite didattiche: «visitare luoghi, musei con opere connesse alla letteratura» (S4403), «andare a vedere qualche opera teatrale o lirica» (S5317); la lettura integrale dei testi «per garantire lo sviluppo di un vero senso critico nell’alunno» (S4516); gli incontri con esperti e autori contemporanei.

Rispetto alle risposte “altro”, 67 risposte non sono state considerate e appartengono agli studenti che non rispondono (n=33, 49.2%), sono soddisfatti dell’insegnamento della letteratura italiana (n=14, 20.9%) e forniscono risposte eccessivamente generiche (n=20, 29.9%) come: «renderla più interessante e meno noiosa» (S1407), «far capire ai giovani, ai ragazzi della mia età, che è bello leggere» (S2518), «far capire che [la letteratura] non è solo una cosa vecchia» (S5302).

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Le risposte degli studenti alla domanda 1 mostrano che la motivazione allo studio della letteratura italiana è complessivamente alta e che il gradimento aumenta nel passaggio dagli istituti professionali e tecnici ai licei. È quindi possibile constatare che nella nostra indagine l’ordine di scuola influenza le risposte degli studenti, dato che negli istituti in cui le discipline letterarie sono materie caratterizzanti (licei linguistici) l’interesse è maggiore rispetto a quelle in cui non costituiscono le materie focali (istituto

professionale, istituto tecnico, liceo scientifico). Dal nostro punto di vista, questi dati sono coerenti con quanto si riporta negli ultimi indici di lettura in Italia (Istat, 2019).

Per quanto riguarda gli aspetti della letteratura italiana che gli studenti preferiscono studiare, dalle risposte alla domanda 2 emerge il gradimento per la scoperta dei significati attuali delle opere nella prospettiva presente e dei significati originari dei testi nella prospettiva passata dell'autore. Inoltre, gli studenti sono abbastanza interessati ad approfondire il contesto storico-culturale di produzione e diffusione dei testi letterari. Al contrario, manifestano uno scarso interesse per l'analisi testuale e per lo studio della biografia dell'autore. A nostro avviso, questi risultati consentono di stabilire delle connessioni tra gli aspetti più apprezzati dagli studenti e le specificità della nostra proposta di metodo, corrispondenti all'interpretazione delle opere nelle fasi "contestualizzare il testo", "attualizzare il testo" e "valutare il testo". Parallelamente, permettono di relazionare gli elementi meno apprezzati dagli studenti agli approcci tradizionali dello storicismo, basato sulla centralità dell'autore e del contesto storico, e dello strutturalismo, fondato sulla centralità dell'opera.

A proposito del tipo di lezione e delle attività che gli studenti vorrebbero che i docenti proponessero, dalle risposte alla domanda 3 si evince che gli insegnanti dovrebbero dedicare ampio spazio della lezione alla discussione sui significati e sul valore delle opere e proporre più attività a gruppi e a coppie. A nostro parere, questi dati attestano la volontà degli studenti di partecipare attivamente alla lezione di letteratura italiana, esprimendo le proprie interpretazioni sui significati passati e presenti dei testi letterari e condividendo le proprie valutazioni critiche con i compagni. Pertanto, riteniamo che questi risultati aderiscano alle fasi "attualizzare il testo" e "valutare il testo" della nostra proposta di metodo, basate sull'esercizio delle abilità relazionali attraverso l'impiego delle metodologie a mediazione sociale.

Rispetto ai suggerimenti per migliorare l'insegnamento della letteratura italiana, le risposte alla domanda 4 evidenziano che la maggioranza degli studenti consiglia di dare più spazio all'interpretazione delle opere, in particolare alla ricerca dei significati attuali, e all'interazione in classe, aumentando soprattutto la discussione tra compagni e le attività a gruppi. Inoltre, gli studenti chiedono di incrementare l'uso degli strumenti integrativi (specialmente i film) e, in generale, di essere più coinvolti nella lezione. Ci sembra significativo sottolineare che solo uno studente propone di dare maggiore importanza alla biografia dell'autore e di approfondire l'analisi testuale. A nostro avviso, questi dati sono coerenti con i risultati delle domande precedenti e confermano la validità della nostra proposta di metodo. Infatti, le richieste di maggiore interpretazione e interazione rimandano alle fasi "contestualizzare il testo" e "attualizzare il testo" assieme all'uso delle metodologie a mediazione sociale che le caratterizza.

Per concludere, dal confronto tra le premesse teoriche e i risultati della ricerca empirica è possibile affermare che i dati riferiti al presente studio di caso – pertanto non generalizzabili data la natura qualitativa dell'indagine – confermano la validità della nostra proposta di metodo ermeneutico e relazionale. Se, da un lato, si preservano il contatto diretto con le opere attraverso l'analisi testuale, la contestualizzazione storico-culturale e il riferimento alla biografia dell'autore, dall'altro, si incoraggiano il protagonismo degli studenti mediante il collegamento tra i temi letterari e la quotidianità, l'interpretazione e la valutazione critica, l'interazione tra pari, lo sviluppo delle abilità relazionali, i collegamenti interdisciplinari, l'uso di strumenti integrativi e la riflessione interculturale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Armellini G. (2008), *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano.
- Balboni P. E. (2004), "Non scholae sed vitae. Educazione letteraria e didattica della letteratura", in Balboni P. E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino, pp. 5-56.
- Balboni P. E. (2006), *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Guerra, Perugia.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Balboni P. E., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Bazeley P., Jackson K. (2013²), *Qualitative Data Analysis with NVIVO*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Benvenuti G., Ceserani R. (2012), *La letteratura nell'età globale*, il Mulino, Bologna.
- Bertoni F. (2018), *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*, Carocci, Roma.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2011⁷), *Research Methods in Education*, Routledge, London.
- Creswell J. W. (2007), *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Creswell J. W. (2012), *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Pearson, India.
- Creswell J. W. (2014⁴), *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Crocker A. (2009), "An Introduction to Qualitative Research", in Heigham J., Crocker R. A. (Eds.), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 3-24.
- Dörnyei Z. (2010), *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*, Routledge, New York-London.
- Giacobazzi C. (2000), *Introduzione all'esperienza del senso. Didattica della letteratura e coscienza ermeneutica*, Clueb, Bologna.
- Hood M. (2009), "Case Study", in Heigham J., Crocker R. A. (Eds.), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 66-90.
- ISTAT (2019), *Statistiche. Report anno 2018. Produzione e lettura di libri in Italia*: <https://www.istat.it/it/archivio/236320>.
- Johnson D. W., Johnson R. T. (1989), *Cooperation and competition: Theory and Research*, Interaction Book Company, Edina, MN.
- Kagan S. (1994), *Cooperative Learning*, Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano, CA.
- Luperini R. (1999), *Il dialogo e il conflitto. Per un'ermeneutica materialistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Luperini R. (2002), "Teoria, critica e didattica della letteratura", in *La Capitanata*, 11, pp. 61-70.
- Luperini R. (2013), *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Manni, San Cesario di Lecce.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci-Loescher, Torino.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017/2018*:

<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>.

- Pagan A. (2016), “Costruttivismo socio-culturale e CAD”, in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino, pp. 61-68.
- Rigo R. (2014), *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Anicia, Roma.
- Sclavi M. (2005), “Ascolto attivo e seconda modernità”, in *Rivista di Psicologia Analitica*, 19, pp. 137-159.
- Serragiotto G. (2012), *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Serragiotto G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Silva De Faria V. F. (2009), “O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais”, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, pp. 1-12.
- Szondi P. (1992), *Introduzione all'ermeneutica letteraria*, Einaudi, Torino.
- Yin R. K. (2018), *Case Study Research and Applications: Designs and Methods* (6thed.), Sage, Thousand Oaks, CA.