

INSEGNARE ARCHEOLOGIA DEL PRESENTE DI SEBASTIANO VASSALLI IN SVEZIA

Igor Venieri¹

1. INTRODUZIONE

In Svezia, l'insegnamento della letteratura occupa una posizione di notevole importanza all'interno del curricolo universitario delle lingue straniere. I corsi di letteratura sono presenti a tutti i livelli della laurea triennale (con eccezione del primo semestre che si rivolge ai principianti assoluti) e molti studenti scelgono un argomento letterario per le loro tesi finali². Un docente svedese di italiano non si riconoscerebbe nella situazione dei colleghi attivi in Italia, secondo i quali «l'utilizzo del testo letterario come strumento di acquisizione linguistica è molto scarso» (Barone, 2015: 213) e «i docenti di italiano lingua seconda diffidano della dimensione letteraria, preferendo magari il messaggio effimero» dei quotidiani e di altri tipi di testi non letterari (Grignani, 2003: 7)³.

Il presente contributo mira a approfondire la situazione e le modalità di insegnamento della letteratura all'interno dei corsi universitari di italiano in Svezia. Sulla scia di Alvstad e Castro (2009) si tratta di dimostrare che l'insegnamento della letteratura straniera può dare un suo particolare contributo allo sviluppo delle competenze critiche e interpretative degli studenti, abilità richieste dalle norme statali svedesi. Dopo un breve esame dei diversi approcci allo studio dei testi letterari nel contesto di insegnamento e di apprendimento della lingua straniera (LS), ci si soffermerà sull'influsso dei fattori esterni (cioè, i condizionamenti finanziari e normativi dei corsi di italiano) che determinano le modalità di insegnamento preferite in Svezia, come la lettura estensiva e la discussione in classe. Tale procedimento aiuterà a capire le caratteristiche che determinano «il canone pedagogico svedese» identificato da Schwartz (2021). La seconda parte del contributo offre un'illustrazione concreta dei principi discussi nella prima parte e si basa sull'esperienza didattica decennale presso l'università di Uppsala, che riguarda, in particolare, il romanzo *Archeologia del presente* (2001) di Sebastiano Vassalli (1941-2015). Partendo dalla convinzione che il dialogo è l'attività centrale nell'insegnamento linguistico e universitario (Harper, 1988), si cerca di dimostrare come i dilemmi etici e le affermazioni provocatorie presenti nel romanzo mettano in questione le certezze e le convinzioni del lettore. Questo aspetto del romanzo stimola la discussione tra gli studenti, contribuendo allo sviluppo delle loro competenze critiche e comunicative.

¹ Università di Uppsala.

² Secondo Lindberg *et al.*, nel periodo 2000-2016, 145 sono state le tesi di laurea in italiano con argomenti letterari presso quattro università svedesi (2020: 212).

³ Le due studiose considerano il graduale indebolimento dell'insegnamento della letteratura italiana negli ultimi cinquanta anni in parte come una reazione contro lo storico dominio dell'insegnamento basato sui classici della tradizione letteraria e anche come una conseguenza dell'approccio comunicativo, che invece accorda maggiore importanza allo sviluppo delle competenze linguistiche dello studente. Secondo Kramsch e Kramsch, si tratta di un processo globale che investe le università occidentali nel corso del Novecento (Kramsch, Kramsch 2000).

2. APPROCCI ALLO STUDIO DEI TESTI LETTERARI NELL’APPRENDIMENTO DI LS

Alvstad e Castro (2009) hanno analizzato l’utilizzo della letteratura nell’insegnamento delle lingue straniere in Svezia, esaminando i due argomenti tradizionali a suo favore, cioè che la letteratura aiuta a sviluppare le competenze linguistiche (e comunicative) e a fornire le conoscenze sulla cultura e società del paese target. Le due studiose hanno condotto un sondaggio tra i docenti universitari e esaminato i piani didattici dei corsi di spagnolo, ma le loro considerazioni sono valide anche per la riflessione sulla posizione della letteratura italiana presso gli atenei svedesi. Alvstad e Castro affermano che i due argomenti tradizionali a sostegno della letteratura, nonostante la loro validità, perdono di vista il carattere *particolare* del discorso letterario, ovvero quello che lo rende in grado di attivare le competenze interpretative, di stimolare la riflessione indipendente e di sviluppare le capacità critiche dei lettori (2009). In questa prospettiva, lo studio della letteratura straniera può offrire un contributo unico per raggiungere gli obiettivi dell’insegnamento universitario stabiliti dalla *Legge sull’istruzione superiore* svedese (Högskolelag 1992). Ma prima di affrontare il problema nel contesto svedese, può essere utile approfondire la dicotomia tra i due approcci alla letteratura abbozzata dalle studiose scandinave.

Nel loro volume *Teaching Literature in a Second Language* (2000), Parkinson e Thomas partono dalla distinzione tra due tipi di insegnamento: il primo riguarda «la letteratura come oggetto di studio» con le sue caratteristiche particolari (tipo A), mentre il secondo vede «la letteratura come risorsa» nel processo di apprendimento di una LS (tipo B). Nello stesso tempo, gli autori notano che entrambi gli approcci (corrispondenti alla dicotomia di Alvstad e Castro) hanno una propria validità pedagogica e meritano il posto che occupano nei corsi di lingue straniere. Inoltre, questi due tipi di insegnamento non si autoescludono e possono spesso essere combinati in vari modi. Storicamente, nei corsi delle lingue straniere la letteratura aveva una posizione dominante a causa del suo grande prestigio culturale, dei suoi valori umanistici e della capacità di far conoscere le culture straniere in modo autentico, e come tale legittimava l’intero progetto di acquisizione di LS presso gli atenei europei e americani (Kramsch, Kramsch, 2000)⁴. D’altro canto, se lo studio dei classici della grande tradizione europea prima faceva parte della formazione culturale delle élite, le cose erano destinate a cambiare nella seconda metà del Novecento con l’espansione e la democratizzazione dell’istruzione universitaria. Secondo Kramsch e Kramsch, soprattutto a partire dagli anni Ottanta, la svolta verso la “competenza comunicativa” nell’insegnamento delle LS ha marginalizzato lo studio letterario all’interno del curricolo, perché i testi letterari furono visti piuttosto come uno di tanti tipi di *input* possibile per sviluppare le competenze linguistiche e culturali (2000: 567-569). In tal modo, a partire da quegli anni il tipo B di insegnamento della letteratura di Parkinson e Thomas ha preso il sopravvento. Nell’articolo di Alvstad e Castro, questo approccio allo studio della letteratura, che può anche essere definito *strumentale*, è stato identificato sia nei piani didattici dei corsi letterari, sia nelle risposte dei docenti al loro questionario (2009: 181). Secondo le studiose scandinave, questo modo di considerare la letteratura a lungo

⁴ L’articolo di Kramsch e Kramsch (2000) propone una panoramica storica sull’insegnamento della letteratura nei corsi universitari di lingue straniere, esaminando i contributi pubblicati su *The Modern Language Journal* tra il 1916 e il 1999. All’inizio del Novecento, in un contesto culturale molto diverso da quello attuale, «the study of language [...] meant the study of literature» (ivi: 554), mentre lo sviluppo delle competenze comunicative non godeva dello stesso prestigio. Secondo gli autori, questa gerarchia degli obiettivi didattici presentava anche una chiara dimensione di genere: «[t]he study of literature in 1917 was male, sometimes even sexist, concerned exclusively with the classical canon or written Culture [...]; learning a foreign language for communicative purposes was considered to be a feminine occupation, associated with etiquette or forms of civility, tourism, and the practicalities of everyday life» (ivi: 570).

termine compromette anche la sua posizione nel curricolo, perché se lo studio della letteratura non offre un suo contributo *specifico* allo sviluppo delle competenze di uno studente, come si può motivare la presenza dei corsi dedicati unicamente all’insegnamento dei testi letterari? (*ibidem*).

Finora abbiamo discusso il perché dei corsi dedicati alla letteratura, ma un altro tipo di questioni riguarda il nostro approccio al testo letterario: il *come*, ovvero le strategie didattiche adottate dai docenti nel loro insegnamento. Gli studiosi di didattica delle LS distinguono tra la lettura *intensiva* e quella *estensiva*; secondo la definizione concisa di Cinganotto, «[c]on la lettura intensiva gli studenti vengono esposti a nuovi elementi linguistici e con la lettura estensiva praticano questi nuovi elementi e ne approfondiscono la conoscenza» (2019: 5). Entrambi i tipi di lettura vengono adottati all’interno del curricolo, in situazioni e contesti diversi. La lettura estensiva è più veloce e prevede la scelta di testi più lunghi, avendo come scopo la comprensione del significato generale, mentre quella intensiva si concentra sui dettagli e mira alla comprensione profonda del contenuto e della lingua. Ovviamente, la *lettura* in questo contesto non riguarda solo i testi letterari, ma i due tipi di lettura sono importanti nella discussione sulla didattica della letteratura straniera. I due tipi di lettura possono essere definiti in maniere diverse, ma in questo contributo la nozione di lettura estensiva si basa su alcuni criteri delineati da Maley (2008)⁵. Nella sua versione più estrema, la lettura estensiva non prevede esami, esercizi, dizionari o domande sul testo e gli studenti possono scegliere i testi da leggere, anche se il teorico stesso è consapevole delle difficoltà di conciliare tali principi con i vincoli istituzionali dell’istruzione superiore (2008: 136). In ogni caso, la lettura estensiva oggi prevale nei corsi di letteratura, sia per i suoi benefici nell’apprendimento della LS, sia per la predominanza del romanzo come genere nel curricolo⁶.

La lettura intensiva, invece, che è più lenta e richiede una maggiore partecipazione da parte del docente, viene spesso abbandonata a favore di altre attività didattiche. Verso la fine del Novecento l’antica pratica di studiare il testo frase per frase (tipica della *explication de texte* francese concentrata sullo stile, allusioni e metafore) è caduta gradualmente in disuso perché non lascia abbastanza spazio alle esperienze, agli interessi e alle interpretazioni personali degli studenti (Kramsch, Kramsch, 2000: 558, 567). Tuttavia, la lettura intensiva rimane l’unica via percorribile nello studio di testi difficili appartenenti a epoche lontane, come quelli dei classici della poesia italiana. In questo caso, le modalità didattiche sono uguali nei corsi di letteratura, sia per gli studenti di italiano come LS, sia per i madrelingua italiani.

3. LO STUDIO DELLA LETTERATURA ITALIANA NEL CONTESTO UNIVERSITARIO SVEDESE

Tutti i corsi universitari in Svezia devono trovarsi in linea con la *Legge sull’istruzione superiore* (Högskolelag) e seguire le norme dell’*Ordinamento dell’istruzione superiore* (Högskoleförordning), che concretizza i principi della legge sul piano amministrativo e organizzativo. Gli stessi principi valgono sia per i corsi di lingue straniere, sia per una laurea in medicina o ingegneria. All’Ente per l’istruzione superiore (Universitetskanslersämbetet = UKÄ) spetta il compito di controllare l’adempimento di

⁵ «1. Students read a lot and read often [...] 8. Materials are within the language competence of the students 9. Reading is individual, and silent [...] 11. The teacher explains the goals and procedures clearly, then monitors and guides the students. 12 The teacher is a role model ... a reader, who participates along with the students» (Maley, 2008: 135).

⁶ Nel caso di alcuni piani didattici analizzati da Alvstad e Castro (2009: 173), la pura quantità dei testi da leggere (circa 1000 pagine) impone una velocità maggiore di lettura e implica la scelta della lettura estensiva come metodo.

tali principi, in particolare per ciò che riguarda la qualità e l’ancoraggio scientifico dell’offerta didattica.

Un’alta qualità accademica necessita dei finanziamenti adeguati, che in Svezia provengono unicamente dallo stato, visto che l’istruzione superiore è gratuita per gli svedesi e i cittadini dell’Unione europea. Le università riscuotono due tipi di finanziamenti basati sulle caratteristiche dei corsi e dei gruppi studenteschi, e purtroppo ci sono alcuni fattori che pongono in posizione di svantaggio l’insegnamento delle lingue e delle materie umanistiche a favore delle scienze tecniche e naturali. Il primo tipo di finanziamento, ovvero *l’importo di rimunerazione* (ersättningsbelopp) varia a seconda dell’ambito disciplinare (UKÄ, 2018: 6), il che, di per sé, non è irragionevole; che uno studente di medicina o di ingegneria costi di più di uno che studia tedesco o filosofia sembra logico. Il valore totale di questo finanziamento dipende dal numero degli studenti iscritti a un determinato corso universitario, cosa che purtroppo svantaggia particolarmente le lingue straniere ai livelli più alti di insegnamento. I corsi di lingue e di materie umanistiche vengono offerti come corsi singoli dalle università svedesi e gli studenti hanno la libertà di combinare questi corsi in una laurea triennale a propria scelta⁷. A differenza della giurisprudenza e della medicina, che prevedono un percorso universitario determinato presso le facoltà a numero chiuso, le lingue vengono spesso studiate dagli studenti che non intendono continuare ai livelli più avanzati o laurearsi⁸. Questa “scarsa lealtà” caratterizza particolarmente gli studenti meno giovani o della terza età, che vogliono solo raggiungere un livello intermedio in una lingua della loro scelta, ma anche i più giovani, che probabilmente preferiscono studiare una lingua straniera per un anno dopo il liceo prima di scegliere “sul serio” il proprio corso di laurea. Con tanti studenti al primo livello e i gruppi sempre meno numerosi ai livelli successivi, la struttura delle classi assomiglia a quella di una piramide. Insomma, come in altri paesi, una laurea in lingue o in scienze umanistiche che non prevede uno sbocco professionale concreto o ben definito viene spesso scartata a favore di altri tipi di istruzione superiore.

Il secondo tipo di finanziamento che riceve una disciplina universitaria è proporzionale al numero degli studenti che effettivamente superano gli esami finali di ogni corso. La scarsa lealtà degli studenti di lingue riduce anche la loro motivazione a sostenere gli esami, soprattutto se il corso in qualche maniera non corrisponde alle aspettative iniziali. In particolare, l’italiano e lo spagnolo soffrono dal comune stereotipo di essere lingue facili e di conseguenza spesso attirano studenti meno interessati alla riflessione grammaticale e metalinguistica, al contrario di ciò che accade per esempio con le lingue slave e ugrofinniche⁹. Inoltre, molti giovani in Svezia non considerano lo studio universitario come la loro unica occupazione – tanti lavorano part-time o sono impegnati in vari tipi di organizzazioni studentesche¹⁰. Quando gli studenti sottovalutano l’impegno richiesto dagli studi universitari, semplicemente smettono di frequentare le lezioni. Di conseguenza, tante materie in campo umanistico, e in particolare le lingue, ottengono dei finanziamenti insufficienti per le proprie necessità didattiche¹¹.

⁷ Va notato che per ottenere una laurea è anche necessario scrivere una tesi finale.

⁸ Alvstad e Castro (2009: 183) parlano della ”scarsa lealtà” degli studenti di lingue che mette in difficoltà i loro docenti: «[c]ompared to other European countries, Swedish modern language teachers have a difficult vocational situation, as they often work in small departments with few teachers and researchers and with scant student loyalty: Less than half of those who enroll the first semester go on to the second, and very few indeed continue and the third and fourth semesters».

⁹ Questa immagine emerge dall’esperienza didattica di chi scrive e dalle discussioni con i colleghi al dipartimento delle lingue moderne all’università di Uppsala.

¹⁰ Secondo la relazione più recente dell’Unione nazionale degli studenti svedesi (Sveriges förenade studentkårer = SFS), gli studenti di lingue nel nostro paese dedicano al lavoro circa 15 ore alla settimana (SFS, 2025: 7).

¹¹ Va detto che gli atenei svedesi hanno una certa libertà nella redistribuzione delle risorse tra le facoltà e le

I finanziamenti inadeguati di tanti dipartimenti di scienze umanistiche e di lingue hanno come effetto la riduzione del numero di lezioni offerte agli studenti, soprattutto ai livelli più avanzati di un corso di laurea. Il problema è noto da anni e viene spesso al centro del dibattito pubblico e delle pubblicazioni dell’Ente per l’istruzione superiore (UKÄ). In una relazione pubblicata nel 2018, l’Ente poteva constatare grandi differenze nel numero di lezioni impartite tra i diversi campi disciplinari: gli studenti di scienze naturali e tecniche ottenevano circa 15 ore di insegnamento alla settimana, mentre quelli che studiavano le scienze umanistiche dovevano accontentarsi con circa la metà, ovvero 8 ore (UKÄ, 2018: 6). La media nazionale per tutte le materie ammontava a 11 ore di insegnamento settimanale. Il punto di partenza per questa discussione è l’idea che gli studi universitari a tempo pieno dovrebbero corrispondere alla durata di una settimana lavorativa, cioè a 40 ore, anche se nessuna cifra concreta viene prescritta dalle norme legislative (UKÄ, 2015: 6). Il sondaggio condotto dallo stesso ente nel 2007 mostrava che per quasi il 40% percento degli studenti svedesi gli studi universitari non richiedevano sforzi significativi e non corrispondevano al concetto di impiego a tempo pieno (UKÄ, 2015: 5). Lo scontento era particolarmente diffuso tra gli studenti di scienze umanistiche e sociali (*ibidem*). Il problema è che la situazione a volte assume i tratti di un circolo vizioso – poche ore di insegnamento rischiano di demotivare gli studenti già poco numerosi, il che di conseguenza peggiora ulteriormente la situazione economica dei dipartimenti in questione. In questo contesto può essere interessante fare un confronto con la situazione all'estero per quanto riguarda l'ampiezza dell'offerta didattica. Secondo l'indagine Eurostudent VI, la Svezia era nel 2018 all'ultimo posto tra i paesi europei con dieci lezioni settimanali, mentre gli studenti italiani ottenevano mediamente 17 ore di insegnamento, dedicando 23 ore alla settimana allo studio individuale (21 ore per gli studenti svedesi) (UKÄ, 2018: 15).

In questa situazione complicata i docenti svedesi hanno il compito di motivare gli studenti allo studio della letteratura italiana. Con poche ore di insegnamento a disposizione e tante ore che possono essere dedicate allo studio individuale, la scelta dei docenti cade, prevedibilmente, sulla lettura estensiva dei romanzi di scrittori moderni. La lettura estensiva può essere proficuamente combinata con domande sul contenuto per la discussione in classe (Parkinson, Thomas, 2000: 31) o altri tipi di compiti, per assicurare che gli studenti veramente leggano i testi assegnati. Per Parkinson e Thomas, lo scopo delle domande sul testo dovrebbe essere quello di allargare gli orizzonti culturali degli studenti e di sviluppare lo spirito di empatia, mentre i docenti dovrebbero incoraggiare (più che le risposte corrette) un “atteggiamento giusto” (ovvero aperto) che permetta di avviare un percorso di esplorazione e di riconoscere diversi punti di vista (*ibidem*). Di conseguenza, le domande sul testo non devono necessariamente riguardare la ricerca del significato prestabilito in un’opera letteraria, ma possono essere uno strumento duttile per sviluppare le competenze cognitive più avanzate degli studenti, ovvero quelle dell’analisi e dell’interpretazione critica (le competenze che appunto dovrebbero essere sviluppate secondo le norme dell’Ordinamento dell’istruzione superiore).

Questi obiettivi, insieme alla necessità di procedere a una lettura relativamente rapida e non troppo complessa, determinano anche la scelta dei testi da leggere. In altre parole, si può concludere che le opere italiane studiate nelle università svedesi vengono selezionate in parte a causa di fattori esterni: da un lato, la predilezione per la lettura estensiva come approccio allo studio letterario, dall’altro l’ampio spazio accordato allo studio individuale degli studenti. E allora che cosa si legge nei corsi di letteratura nel nostro

materie insegnate. Queste vale soprattutto all’interno di un dipartimento, ma a lungo termine tali decisioni possono essere difficili da motivare. Così, a causa del numero insufficiente di studenti nel 2013 è stato sospeso l’insegnamento dell’italiano all’università di Göteborg (Tegelberg, 2020: 204).

paese? Schwartz ha analizzato i programmi dei corsi di letteratura italiana in Svezia per poter inquadrare «il canone pedagogico svedese» (2021: 149-151). Dalla sua ricerca risulta che Italo Calvino è lo scrittore più diffuso negli atenei, mentre Niccolò Ammaniti e Dacia Maraini, inaspettatamente, condividono il secondo posto (in quest'ultimo caso va notato che si tratta di due scrittori presenti ai primi livelli di insegnamento). Al posto successivo si trovano gli scrittori novecenteschi più canonizzati come Luigi Pirandello, Primo Levi e Natalia Ginzburg (2021: 150-151). La studiosa nota che il canone pedagogico svedese, a differenza di quello italiano, privilegi soprattutto gli scrittori del Novecento, configurandosi quindi come un compromesso, ovvero «una via di mezzo tra il grado di leggibilità del testo e il grado di canonicità dell'autore» (ibidem). Che la leggibilità del testo sia importante sembra logico per un canone *pedagogico*, cioè in un contesto di apprendimento di LS. Inoltre, si può notare che questo aspetto del testo è una precondizione della lettura estensiva e dello studio individuale (Maley, 2008), due modalità di apprendimento molto presenti nell'insegnamento delle lingue straniere in Svezia. I principi che secondo Schwartz determinano la selezione degli scrittori italiani studiati nel nostro paese, cioè la leggibilità del testo e il valore artistico dell'autore, caratterizzano perfettamente il romanzo di Vassalli esaminato in questo contributo.

4. SEBASTIANO VASSALLI E *ARCHEOLOGIA DEL PRESENTE*

Sebastiano Vassalli (1941-2015) non appare nel canone pedagogico svedese identificato da Schwartz, ma l'esperienza didattica decennale di chi scrive dimostra che la sua opera e, in particolare, il romanzo *Archeologia del presente*, merita di essere inclusa nei programmi dei corsi di italiano in quanto può contribuire in più modi alla formazione degli studenti. Il romanzo di Vassalli, forse ancora più dei testi degli scrittori citati sopra, corrisponde a un criterio fondamentale proposto da Maley per la lettura estensiva, ovvero quello di essere non solo interessante, ma anche avvincente¹². Un testo stimolante che suscita discussioni nella classe aiuta infatti gli studenti non solo a migliorare le proprie competenze comunicative, ma anche a sviluppare le capacità interpretative e critiche e a approfondire la comprensione della storia e della cultura italiana.

L'autore ha esordito negli anni Sessanta con alcune opere vicine allo sperimentalismo della neoavanguardia, prima di cambiare rotta negli anni Ottanta e raggiungere un pubblico più ampio con romanzi che raccontano le varie fasi della storia italiana. Vincitore del premio Strega nel 1990 con *La chimera*, Vassalli si interroga continuamente sul senso (o sull'assenza di senso) della storia dell'Italia e degli italiani, elaborando una propria visione, alquanto negativa, del carattere nazionale italiano (Tesio, 2010: 130-131). Tamiozzo Goldmann identifica nella sua opera una costante intenzione satirica, «l'ironia che investe tutto il narrato e diventa demistificazione dei falsi valori del presente [...] e] denuncia della follia della storia» (2003: 476). Secondo Beiu-Paladi, questa costante satirica assume spesso la forma del grottesco, con «un'attenzione alla sfera corporale del basso che [...] rimanda tanto al ”carnevalesco” rabelaisiano quanto a un concetto corporeo del testo» (2011: 131)¹³.

Il regolamento di conti con la storia recente è al centro del romanzo *Archeologia del presente*, che racconta «le illusioni e le disillusioni del 1968» (Tamiozzo Goldmann, 2018: 183), il tema su cui lo scrittore è tornato a più riprese anche nelle opere non narrative. È un periodo particolare sia per il narratore che per la società italiana, come risulta già nella

¹² «3 The texts are not just interesting: they are engaging / compelling» (Maley, 2008: 135).

¹³ Questo aspetto “bachtiniano” dell'opera vassalliana è stato di recente oggetto di una monografia di Della Gala, *Dopo il Carnevale. Corpo e linguaggio in una trilogia comica di Sebastiano Vassalli* (2021).

premessa al romanzo: «nella vita di chi, oggi, si sta avviando a diventare vecchio, c’è un anno particolare, il 1968, che in realtà durò molto più a lungo di un anno: fu un’epoca di grandi inquietudini e di grandi trasformazioni» (Vassalli, 2001: 3) le cui conseguenze continuano a influenzare in vari modi il mondo di oggi¹⁴. Si tratta al tempo stesso di un anno vicino e lontano per il narratore, il che spiega il titolo paradossale dell’opera: « [m]i sono limitato a tirare fuori i ricordi dalla memoria, uno dopo l’altro, come un archeologo tira fuori dal terreno i frammenti di un vaso o di una statua [...] Più che un lavoro creativo, il mio stato un lavoro di recupero e di restauro» (Vassalli, 2001: 172). La presunta oggettività di queste righe suscita questioni sulla natura della memoria e sullo statuto del narratore di un’opera romanzesca, ma a livello degli eventi narrati, gli studenti vengono messi di fronte a grandi quesiti esistenziali: è possibile cambiare il mondo? Qual è il ruolo dell’individuo e dei suoi valori? È ancora immaginabile un impegno collettivo o siamo ormai tutti condannati all’individualismo? Perché le nostre società (in Italia e in Svezia) sono come sono?

La storia di Leo e Michela Ferrari, «due sessantottini tipo» (Tamiozzo Goldmann, 2018: 183), inizia nel 1970 e finisce con la loro tragica morte alla fine degli anni Novanta. Le vicende dei due coniugi vengono raccontate da un loro amico, un architetto senza nome, che li segue a distanza, fin dalla prima esperienza lavorativa comune in un istituto tecnico di una città non precisata del Nord Italia. Leo e Michela, due borghesi benestanti di carattere generoso, sono animati dalla fede nel progresso e dalla fiducia nella bontà intrinseca dell’uomo, che li portano a partecipare a tutte le battaglie civili del loro tempo. Il romanzo è diviso in una trentina di capitoli, dedicati ai loro numerosi impegni: il movimento studentesco, tentativi di riformare la scuola, antipsichiatria, pacifismo, lotta per i diritti umani, accoglienza degli extracomunitari, femminismo, protezione dell’ambiente e degli animali, medicina alternativa, sostegno delle vittime della guerra in vari paesi del mondo, ecc. I risultati dei loro sforzi, che il narratore osserva con crescente distacco, sono per lo più disastrosi, o comunque inconcludenti. Alla fine, Leo e Michela vengono uccisi dal figlio adottivo, Marlon, un membro delle Guardie padane¹⁵, mosso dall’odio nei confronti dei genitori altruisti che lui accusa di egoismo: « - I miei genitori adottivi erano due egoisti, che non mi accettavano come sono e avrebbero voluto farmi diventare diverso. Io non potevo avere una mia personalità, perché loro la rifiutavano. Dovevo essere infelice, per farli felici...» (Vassalli, 2001: 166). Secondo Nerenberg, l’omicidio perpetrato da Marlon e dalla sua fidanzata rimanda paleamente al clamoroso delitto di Erika e Omar, avvenuto proprio durante la stesura del romanzo, a Novi Ligure, che l’autore stesso ha commentato sulle pagine della *Stampa* (Nerenberg, 2012: 125-127). È una fine simbolica che rappresenta il giudizio di Vassalli sui tentativi di trasformare il mondo tipici della sua generazione, un’immagine «devastante, di una cupezza senza spiragli» (Tamiozzo Goldmann, 2018: 184), ma che proprio a causa della sua univocità può essere messa in discussione.

La storia ha una struttura cronologica e ogni capitolo – incentrato su un episodio particolare delle vicende di Leo e Michela – è lungo quattro o cinque pagine. Con «un tono dimesso e la prosa scarna» (Nesi, 2005: 108) il romanzo appartiene all’ultima fase della produzione dell’autore, che, secondo Kerbaker, è caratterizzata da uno stile «completamente normalizzato» e accessibile a un pubblico di massa (2004: 189). Tamiozzo Goldmann, che ha analizzato *Archeologia del presente* in un articolo dedicato alla

¹⁴ En passant, ci si può chiedere, se le notizie sconcertanti che riempiono i giornali di oggi, quali il crescente populismo in Europa e la foga distruttiva contro le istituzioni statali negli Stati Uniti, siano una reazione tardiva alle ambizioni di riformare le società occidentali nel senso progressista tipiche dello spirito del ‘68.

¹⁵ Secondo la descrizione di Vassalli, si tratta di «un’associazione di donne e di uomini convinti di discendere dagli antichi abitanti della pianura del Po, i Celti, e di dovere tenere lontani gli stranieri dalla loro patria» (2001: 137).

visione del Sessantotto di Vassalli, conclude che si tratta probabilmente del «suo libro più autobiografico, pieno di risentimenti e di rancori non superati» (2018: 187). In un'intervista rilasciata a Cristina Nesi, l'autore notava che il libro gli è costato dei cari amici (2005: 151), una riflessione in seguito ripetuta a un incontro all'Istituto italiano di cultura di Stoccolma nell'ottobre del 2014. In altra sede, Vassalli commentava la sua opera nella maniera seguente:

ho scritto *Archeologia del presente*, che mi è servito a fare i conti con alcuni miti della generazione mia; mi è servito anche ad alienarmi le simpatie di alcuni dei miei lettori, perché in Italia le persone che leggono i libri sono poche e appartengono quasi tutte a quel tipo umano a cui voglio molto bene ma che ho descritto in quel modo (Tamiozzo Goldmann, 2003: 487).

Con ciò lo scrittore afferma provocatoriamente che i lettori del romanzo appartengono allo stesso tipo umano dei suoi personaggi, Leo e Michela, una dichiarazione che crea una curiosa simmetria con la figura del narratore, che la critica ha avvicinato all'autore stesso. Questo può in parte spiegare il carattere affascinante dei protagonisti, che trascende il loro contesto originario e coinvolge il lettore in una riflessione sulle grandi questioni esistenziali.

5. INSEGNARE ARCHEOLOGIA DEL PRESENTE IN SVEZIA

Il romanzo di Vassalli fa parte del programma del corso di letteratura italiana moderna (7.5 ECTS), insieme a *La luna e i falò* di Pavese e *Il giorno della cirella* di Sciascia. Questo corso diurno consiste di dodici seminari e viene insegnato al terzo semestre; il gruppo studentesco varia normalmente da sei a otto persone. Il contesto storico-sociale trattato nel romanzo, cioè la vita della classe medio-alta italiana alla fine del Novecento, è lontano, pur senza essere incomprensibile, per gli studenti svedesi di oggi. Questo periodo della storia italiana è oggetto di un corso di cultura e società nel semestre precedente e gli studenti ne conoscono le tappe fondamentali, ovvero il movimento studentesco, la sinistra rivoluzionaria, il riflusso degli anni Ottanta, Tangentopoli, la corruzione e il crollo dei vecchi partiti politici negli anni Novanta. Alcuni dei problemi affrontati da Leo e Michela sono tuttavia ancora molto attuali nella Svezia di oggi, come l'accoglienza dei profughi e soprattutto la crisi ambientale e climatica. Gli studenti scoprono che il riscaldamento globale era incombente già trenta anni prima dell'apparizione di Greta Thunberg: «Il nostro mondo ha la febbre: non lo sai? Non hai mai sentito parlare del famoso effetto serra, che ha già cominciato a sciogliere i ghiacciai delle montagne, e anche quelli dei Poli?» (Vassalli, 2001: 92). Anche le libertarie idee pedagogiche di Leo, in parte già introdotte nelle scuole svedesi con simili risultati («[alcuni allievi] mi oppongono una specie di resistenza passiva, e approfittano di ogni occasione per assentarsi o fare casino» (ibidem: 42), sono oggi oggetto di una discussione accesa nel nostro paese. Altri fenomeni discussi nel libro, quali la rivoluzione sessuale, il marxismo, la medicina alternativa e il movimento pacifista, sono invece più lontani dalla sensibilità contemporanea. Il grande numero di personaggi storici menzionati nel romanzo deve essere omesso nel corso di una lettura estensiva, per poter concentrare la discussione sui conflitti principali della storia.

Il romanzo viene affrontato nel corso di quattro seminari e al centro dell'attività didattica c'è la discussione basata su domande sul testo. Anche agli studenti è richiesto di preparare una domanda sul brano letto a casa, in modo che il dialogo possa essere impostato a partire dai loro interessi e dalle loro reazioni. Questo approccio si trova in linea con le proposte di Harper sull'insegnamento della letteratura nei corsi di LS:

the interpretative phase should take as a point of departure the perceptions and assumptions of the student reader [...] Students should be allowed maximum opportunity to express, negotiate and refine personal interpretations in the light of alternative ones provided by teacher and peers (1988: 405).

Si tratta di un apprendimento incentrato sugli studenti che mira allo sviluppo sia delle loro competenze critiche e interpretative, sia di quelle comunicative, che sono comuni per tutti i corsi all'interno di un corso di laurea in italiano. Le domande sul testo riguardano per lo più le provocazioni e le affermazioni perentorie del narratore scettico e pessimista che critica l'idealismo ingenuo dei suoi amici. Lo scopo delle domande è appunto quello di avviare la discussione e stimolare la riflessione degli studenti. Generalmente, gli studenti apprezzano questo metodo di insegnamento e non incontrano difficoltà nel partecipare allo scambio di idee sul testo, proprio perché le avventure di Leo e Michela suscitano reazioni spesso contraddittorie. A volte gli studenti della terza età contribuiscono con le loro esperienze del '68 e del periodo successivo, che anche in Svezia – sia pure in modo molto più calmo e moderato – è stata un'epoca animata da grandi sogni di cambiamento della società. Il narratore ritorna a più riprese sul tema sessantottesco degli ideali e dell'impegno:

Anche in quell'epoca, come sempre, l'umanità si divideva in furbi, in stupidi e in così così. (Io sono un così così). I furbi erano gli svegli nel mondo di addormentati: quelli che non sognavano niente, ma cercavano di approfittarsi dei sogni degli altri. Gli stupidi, invece, erano quegli altri che non riuscivano a distinguere i sogni dalla realtà, e sacrificavano la famiglia, il lavoro, i soldi, per un ideale che non esisteva, e che se anche fosse esistito non gli avrebbe portato niente di buono. [...] Gli anni che seguirono [...] furono i più folli del secolo, per lo meno in Italia (Vassalli, 2001: 52).

Il narratore rifiuta ogni forma di azione collettiva a favore dell'aspirazione individuale a migliorare la propria situazione: «Ero poverissimo, e i guai degli altri mi interessavano sempre meno, perché dovevo far fronte ai miei guai personali. (I veri poveri pensano a se stessi. Sono gli altri, i benestanti, che vorrebbero fargli fare la rivoluzione)» (ibidem: 20). Queste affermazioni aprono la strada a una discussione più ampia sulla possibilità dell'impegno e sul posto dell'individuo all'interno di una società. Il narratore è critico nei confronti dei suoi amici che, essendo benestanti, si possono dedicare a problemi che non li riguardano da vicino. La situazione sociale cambia negli anni Ottanta con la fine della lotta di classe: «Le classi sociali erano scomparse o, per meglio dire, erano diventate un'unica classe media dove tutti avevano l'appartamento e l'automobile, e magari la seconda automobile e la casa per le vacanze» (ibidem: 90). Questa evidente esagerazione porta alla discussione sulla situazione attuale nella nostra società e sull'importanza (o meno) della classe sociale, un problema interessante e complicato da affrontare in classe.

Il narratore architetto, che nel corso della storia diventa sempre più critico nei confronti dei Ferrari, accetta pienamente le regole del gioco impostegli dalla società: «Anch'io pagavo tangenti come tutti: e poi mi rifacevo aumentando le parcelle e gonfiando i costi delle forniture» (ibidem: 90-91). Qua sorge il problema della responsabilità morale di un individuo che si trova in un sistema corrotto. Lo scontro tra il narratore e Leo, ormai eletto deputato nel Parlamento nazionale, raggiunge l'apice nella vicenda della costruzione di alcune ville nel parco della loro città, «l'unico polmone verde di ***» (ibidem: 87). Leo accusa il suo amico di essere «un uomo avido e un cattivo architetto» nella rubrica che gestisce sul giornale locale, mentre il narratore si difende con l'argomento tipico di tali situazioni: «Se non accettavo di progettare quelle ville, le avrebbe progettato un altro

architetto... Cosa credi? Che tutti possono vivere come vivi tu, combattendo i fantasmi? Nel mondo delle cose reali, anche gli ideali hanno un prezzo...» (ibidem: 89). Ciononostante, e malgrado queste radicali differenze, i due amici riescono a far pace più tardi, il che ci interroga sulla possibilità di convivere (e di coltivare amicizia) con chi non condivide le nostre convinzioni più profonde. Nonostante il fallimento dei loro progetti, nel corso della storia i Ferrari mantengono intatta la fede nella bontà dell'uomo, mentre il narratore vede l'uomo come un egoista e un ipocrita. Dopo che Leo aveva rischiato di perdere la vita distribuendo aiuti umanitari in Bosnia, il suo amico constata amaramente che « [a]gli altruisti, che rischiano la loro vita per soccorrere il prossimo, si contrappongono da sempre gli opportunisti e gli sciacalli, che sarebbero molto più numerosi se non dovessero correre qualche rischio» (ibidem: 130). Questa dichiarazione fa sorgere delle domande interessanti sull'origine della morale, la vera natura dell'uomo e il rapporto tra la morale e le istituzioni dello stato.

Michela Ferrari, che negli anni Settanta fonda un'organizzazione chiamata *Donne nella bufera* per promuovere la parità di genere, constata dopo vent'anni che la situazione è radicalmente cambiata: «Le donne, – mi disse, – sono cambiate in questi ultimi anni. Si sono adeguate al modello maschile, basato sulla competizione, e non cercano più la solidarietà delle altre donne» (ibidem: 145). È un'altra dichiarazione che suscita dibattito, e che consente di avviare uno scambio di idee sui problemi di genere e sui rapporti tra uomini e donne. Questo è anche un ambito in cui un docente deve procedere con particolare cautela per lasciare spazio alle riflessioni degli studenti e non urtare la loro sensibilità. In particolare, tutto il comico vassalliano legato al basso materiale e corporeo, nel senso di Bachtin (1979), costituisce una questione non facile da affrontare in classe. La disfunzione erettile di Leo e l'inaspettato effetto dei farmaci descritti nel capitolo “L'ultimo supermaschio” in chiave comica, probabilmente provocherebbero più che altro imbarazzo, senza suscitare scandalo. Con la conseguente visita di una prostituta da parte di Leo, la situazione cambia: la legge svedese criminalizza l'acquisto dei servizi sessuali, e il comportamento del protagonista costituisce un reato serio agli occhi degli svedesi. Generalmente, gli studenti scelgono di non considerare questa tematica, preferendo concentrarsi su altri problemi etici. D'altro canto, non tutti i particolari del romanzo possono essere trattati in profondità nel corso di quattro seminari e un apprendimento incentrato sugli studenti implica almeno in parte lasciare a loro la scelta degli argomenti da discutere. Nel campo delle relazioni interpersonali, ad esempio, un argomento che suscita polemiche riguarda la storia di adulterio di Michela. Quando il narratore si accorge del suo rapporto extraconiugale con un ingegnere edile africano, decide di non intervenire: «Mi chiesi se potevo fare qualcosa per aiutare i miei amici in quella situazione; e, dopo averci riflettuto, mi risposi che non potevo fare niente. Che, anzi, non dovevo fare niente» (Vassalli, 2001: 96). In questo caso, la maggioranza dei giovani svedesi si trova nuovamente in disaccordo con il narratore della storia, mentre gli studenti più maturi perlopiù tendono a non assumere una posizione altrettanto netta su questo argomento delicato.

Le differenze (e somiglianze) tra l'Italia e la Svezia possono essere affrontate partendo dalle numerose affermazioni sulla situazione dei giovani. Così, l'architetto Colombini, un «padre nemmeno troppo infelice, di un bambino di ventinove anni», descrive suo figlio: «Mangia, dorme, esce con gli amici e le amiche, e ogni tanto mi chiede dei soldi extra per andare in vacanza. In vacanza da cosa, lo sa solo lui!» (ibidem: 145). Sulle ultime pagine del romanzo, il narratore sostiene che i ragazzi dell'anno 2001 «non credono di dover cambiare il mondo che, tutto sommato, gli va bene com'è» (ibidem: 170). In più, ogni tentativo di migliorare la situazione non porta a nulla, perché la storia non ha senso e «[il] mondo va dove vuole lui, e non dove noi vorremmo che andasse» (ivi). Il romanzo chiude in una visione cupa e pessimista, che comunque può stimolare dibattito e

riflessione.

Accanto a un dialogo sul contenuto, si può impostare una discussione sulla rappresentazione narrativa delle vicende di Leo e Michela. È una storia realistica? Possiamo fidarci del narratore nella sua ricostruzione “archeologica” degli eventi? Come possiamo interpretare i personaggi di Leo e Michela e la loro mancanza di evoluzione nonostante tutte le sconfitte subite nel corso della storia? Come mai il romanzo – che offre un’intera enciclopedia dei fenomeni sociali del proprio tempo – non menziona i fatti più tragici del periodo, come il terrorismo e gli anni di piombo? Perché questo libro non viene considerato un classico moderno, alla stregua di *La luna e i falò* e *Il giorno della ciretta*, studiati durante il corso? Dipende dalla rappresentazione semplice e satirica degli eventi, o forse la condanna inequivocabile dell’idealismo ha offeso la sensibilità dei lettori (e dei critici?), come sosteneva lo stesso scrittore? In tal modo si può allargare il discorso, cercando di riflettere sulla specificità del testo per collocare il romanzo in un contesto letterario più ampio.

Il problema della rappresentazione letteraria dei fatti storici è anche al centro del compito finale che gli studenti devono redigere alla conclusione del corso. Si tratta di approfondire – a partire da fonti secondarie – uno dei tanti movimenti sociali descritti nel romanzo, per poi analizzarne la raffigurazione nelle vicende di Leo e Michela e nei discorsi del narratore. Nella prima parte del lavoro scritto vengono presentati il contesto storico, i protagonisti e le idee dietro un particolare movimento, mentre nella seconda parte si esamina come Vassalli ha ritratto gli stessi avvenimenti nel proprio romanzo. In questo modo gli studenti possono sviluppare una propria comprensione critica degli eventi narrati, spesso arrivando a una visione che si trova in conflitto con quella del narratore. Elaborando il compito finale, gli studenti imparano anche le basi del lavoro scientifico che riguarda la ricerca e l’analisi delle fonti, l’uso delle citazioni, la redazione di una bibliografia ecc. Nel corso degli anni i temi preferiti degli studenti sono stati l’antipsichiatria e la legge 180, il movimento femminista, la rivolta studentesca, l’ambientalismo, il pacifismo e la pedagogia libertaria. Il compito, di circa cinque pagine, offre la possibilità di esaminare un aspetto del romanzo che lo studente trova particolarmente interessante e permette di riflettere sul rapporto tra la storia e la letteratura. Questo è anche un modo strutturato di avviare gli studenti all’analisi letteraria e alla futura stesura di una tesi triennale. L’importanza degli interessi personali degli studenti non può essere sottovalutata in questo contesto in quanto risulta determinate per il successo durante la fase finale del percorso accademico. L’esperienza di chi scrive dimostra che gli studenti hanno spesso difficoltà a identificare un argomento interessante, adatto e ben delimitato, e vivono con una certa ansia la necessità di scrivere la tesi. La stesura di un breve compito composto secondo regole esplicite aiuta a superare tale ansia nei confronti del lavoro scientifico.

Le modalità didattiche delineate finora aiutano a sviluppare le competenze critiche e interpretative degli studenti, che rappresentano uno degli obiettivi centrali nella *Legge sull’istruzione superiore* svedese. La legge stabilisce tra l’altro che l’istruzione universitaria di primo livello, quello della laurea triennale, deve sviluppare la capacità degli studenti «di esprimere giudizi critici e indipendenti», «di identificare, formulare e risolvere i problemi in maniera autonoma» e di «raccogliere e interpretare informazione a livello scientifico» (Högskolelag 1992 1 kap. § 8). Questi obiettivi generali vengono poi specificati e approfonditi dall’*Ordinamento dell’istruzione superiore* in maniera più dettagliata in otto criteri che sono alla base delle valutazioni dei corsi di laurea condotte dall’*Ente per l’istruzione superiore* (UKÄ). Le valutazioni dei corsi di laurea di lingue straniere hanno luogo ogni sette o otto anni e vengono condotte da una commissione che normalmente consiste di professori ordinari di lingue che vengono da altri atenei svedesi o scandinavi. I responsabili delle materie valutate sono invitati a scrivere un’autovalutazione in cui hanno

la possibilità di dimostrare in che misura i corsi in oggetto sono in linea con i criteri menzionati. La penultima valutazione del 2012 è stata particolarmente ambiziosa in quanto la commissione ha valutato la qualità scientifica delle tesi di laurea per controllare l'adempimento dei criteri dell'*Ordinamento dell'istruzione superiore*. A tale scopo è stato necessario contattare esperti esterni competenti in italiano e in altre lingue (francese, spagnolo, tedesco), visto che queste tesi vengono realizzate nelle lingue studiate. I risultati delle valutazioni vengono spesso discussi dai giornali locali e nazionali e possono incidere sul futuro delle discipline insegnate. Se la commissione constata che un corso di laurea non soddisfa i criteri qualitativi della valutazione, il dipartimento deve presentare un piano di misure per migliorarne la qualità.

I criteri dell'*Ordinamento dell'istruzione superiore* sono comuni per tutte le discipline universitarie, ma i corsi di laurea in lingue straniere si trovano in una situazione in parte paradossale. Le competenze critiche e la conoscenza dei metodi scientifici degli studenti possono essere identificate nelle loro tesi di laurea che prevedono la stesura di una breve ricerca, ma il problema è che i criteri esaminati dovrebbero in teoria riguardare *tutti* i corsi universitari. Ma che cosa vuol dire avere un atteggiamento critico e riflessivo nei confronti della grammatica, se gli studenti ancora non padroneggiano i suoi fondamenti? Le commissioni incaricate della valutazione sono consapevoli di questa problematica, ma ai livelli che precedono la stesura della tesi spetta ai corsi di cultura e società e soprattutto a quelli di letteratura (in quanto più analoghi ad altre materie umanistiche) garantire l'adempimento dei criteri qualitativi che riguardano lo sviluppo delle capacità critiche degli studenti prescritte dalla legge. I corsi di letteratura che si basano sulla discussione e sull'interpretazione di un'opera letteraria possono dunque dare un contributo decisivo in tale contesto. Le modalità di insegnamento della letteratura proposte per *Archeologia del presente* di Vassalli possono di conseguenza avere un ruolo importante all'interno di un corso di laurea in italiano.

6. CONCLUSIONE

La letteratura è sempre stata una parte importante nello studio delle lingue straniere, ma negli ultimi decenni i docenti hanno dovuto rivedere le proprie modalità di insegnamento e la scelta dei testi studiati. In Svezia, i finanziamenti ridotti assegnati ai dipartimenti di lingue hanno portato con sé la predilezione per la lettura estensiva dei narratori contemporanei e novecenteschi, che presuppone tante ore di studio individuale da parte degli studenti. Di conseguenza, «il canone pedagogico svedese» (Schwartz 2021) privilegia un'alta leggibilità del testo, che nello stesso tempo è un importante criterio per la lettura estensiva (Maley 2008). In questo contributo, partendo dall'insegnamento di *Archeologia del presente*, si è proposto un percorso didattico che favorisce la discussione e la riflessione degli studenti. Un ruolo importante viene accordato alle domande sul testo che riguardano le numerose affermazioni provocatorie del narratore e non prevedono delle risposte corrette. Il compito finale mira all'approfondimento di un aspetto del romanzo che gli studenti trovano particolarmente interessante e che permette di riflettere sul rapporto tra la storia e la letteratura. In questo modo, l'insegnamento della letteratura italiana può contribuire allo sviluppo delle competenze generiche richieste dalla *Legge sull'istruzione superiore* svedese.

Un tale insegnamento incentrato sugli studenti consente allo studio della letteratura di diventare una specie di cardine all'interno di una laurea in lingue straniere che collega lo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative con la crescita delle capacità critiche, riflessive e interpretative – che nell'insieme costituiscono lo scopo dell'istruzione superiore.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alvstad C., Castro A. (2009), “Conceptions of Literature in University Language Courses”, in *The Modern Language Journal*, 93, 2, pp. 170-184.
- Bachtin M. (1979), *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Einaudi, Torino.
- Barone D. (2015), “Se un pomeriggio di primavera uno studente riscoprisse il piacere della lettura e imparasse una lingua... Riflessioni sull'utilizzo della letteratura nell'insegnamento dell'italiano LS”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 2, pp. 213-235:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6815>.
- Beiu-Paladi L. (2011), “*Archeologia del presente*: continuità e negazione nell'iter narrativo di Sebastiano Vassalli”, in *Microprovincia*, 49, pp. 129-141.
- Cinganotto L. (2019), *Piccola guida alla Lettura estensiva. Dalla teoria alla pratica didattica*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- Della Gala B. (2021), *Dopo il Carnevale. Corpo e linguaggio in una trilogia comica di Sebastiano Vassalli*, Pendragon, Bologna.
- Grignani M. A. (2003), “Presentazione”, in Mauceri A., *L'Italia raccontata: antologia di racconti italiani del '900 con commento linguistico e attività didattiche per studenti di lingua e letteratura italiana*, Pacini, Pisa, pp. 7-8.
- Harper S. N. (1988), “Strategies for Teaching Literature at the Undergraduate Level”, in *The Modern Language Journal*, 72, 4, pp. 402-408.
- Högskolelag (1992):
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/.
- Kerbaker A. (2004), “Sebastiano Vassalli”, in *Belfagor*, 59, 2, pp. 179-194.
- Kramsch C., Kramsch O. (2000), “The Avatars of Literature in Language Study”, in *The Modern Language Journal*, 84, 4, pp. 553-573.
- Lindberg Y., Cedergren M., Edfeldt C., Johansson I., Schwartz C. (2020), “Vilken litteratur (o)synliggörs inom romanska språk i svensk högre utbildning och forskning?”, in Lindberg Y., Svensson A. (eds.), *Litteraturredidaktik; språkämnen i samverkan*, Natur & Kultur, Stockholm, pp. 200-228.
- Maley A. (2008), “Extensive Reading: Maid in Waiting”, in Tomlinson B. (ed.), *English Language Learning Materials: A Critical Review*, Continuum, London, pp. 133-156.
- Nesi C. (2005), *Sebastiano Vassalli*, Cadmo, Fiesole.
- Nerenberg E. (2012), *Murder Made in Italy: Homicide, Media, and Contemporary Italian Culture*, Indiana University Press, Bloomington.
- Parkinson B., Thomas H. R. (2000), *Teaching Literature in a Second Language*, Edinburg University Press, Edinburg.
- Schwartz C. (2021), *La letteratura italiana in Svezia: autori, editori, lettori (1870-2020)*, Carocci, Roma.
- SFS (2025), *Lägt, lägre, lägst. Eurostudent 8-undersöningen och lärarledd tid i svensk högre utbildning*, Sveriges förenade studentkårer, Stockholm.
- Tamiozzo Goldmann S. (2003), “Scrittori contemporanei. Intervista a Sebastiano Vassalli”, in Bruni F. (a cura di), «In quella parte del libro de la mia memoria»: verità e finzioni dell'«io» autobiografico, Fondazione Giorgio Cini, Venezia, pp. 473-495.
- Tamiozzo Goldmann S. (2018), “Un ceremoniale della sconfessione di sé: il Sessantotto di Sebastiano Vassalli”, in *OBLIO*, 8, 32, pp. 178-188.
- Tesio G. (2010), “Sebastiano Vassalli, un narratore di storie tra Omero e il signor B.”, in Vassalli S., Tesio G., *Un nulla pieno di storie: ricordi e considerazioni di un viaggiatore nel tempo*, Interlinea, Novara, pp. 121-140.
- Tegelberg E. (2020), “Den romanska litteraturforskningens utveckling och inriktning –

med särskilt fokus på Göteborgs universitet”, in Romeborn A, Bladh E. (eds.), *Romanistiken i Sverige: tradition och förnyelse*, Göteborgs universitet, Göteborg, pp. 201-219.

UKÄ (2015), *Studenternas tidsanvändning. Lärarledd undervisning, självstudier och betalt arbete/praktik – analys av data från Eurostudent V*, Universitetskanslersämbetet, Stockholm.

UKÄ (2018), *Lärarledd tid i den svenska högskolan – En studie av scheman*, Universitetskanslersämbetet, Stockholm.

Vassalli S. (2001), *Archeologia del presente*, Giulio Einaudi, Torino.

