

# L'INSEGNAMENTO DELLE LETTERATURE ITALIANA, STRANIERE E CLASSICHE A STUDENTI 'LIQUIDI'

(PRIMA PARTE)

Paolo E. Balboni<sup>1</sup>

## 1. CHE COSA SONO E NON SONO QUESTI DUE SAGGI

È utile chiarire fin dall'inizio che la coppia di saggi, di cui queste pagine costituiscono la prima parte, *non elabora una teoria della letteratura*, anche se ovviamente fa riferimento alle varie teorie della letteratura (una sintesi delle teorie novecentesche è in Bottioli, 2006 o in Brugnolo, 2016); *non riguarda l'educazione storico-culturale*, cioè l'insegnamento della storia della letteratura come parte dell'ipertesto della storia di un popolo, che include l'arte, la musica, la riflessione filosofica e così via; *non propone l'educazione linguistica* attraverso il lavoro su testi letterari o paraletterari: l'educazione linguistica ha come obiettivo la competenza comunicativa, di cui fa parte anche la capacità di leggere testi letterari cogliendone la letterarietà, cioè le caratteristiche linguistico-comunicative che richiedono specifiche strategie di comprensione, ma gli scopi e le procedure dell'educazione *linguistica* sono diverse da quelle dell'educazione *letteraria*<sup>2</sup>.

Chiarito ciò che i due saggi non sono, è necessario chiarirne lo scopo: questo primo privilegia la riflessione sull'*educazione letteraria* (che ha mete educative, formative, quindi non misurabili), il secondo focalizza la *didattica della letteratura* (con obiettivi precisi, verificabili): entrambi hanno in comune un destinatario dell'educazione e della didattica, lo studente "liquido", che descriveremo in seguito.

In realtà questo è il nostro terzo tentativo di capire i vari *chi, cosa, come, quando, dove, perché* che costituiscono il contesto dell'insegnamento letterario: cambiando il contesto, sono cambiati anche i destinatari, i contenuti, i fini e così via:

- a) 1989: *Microlingue e letteratura nelle scuole superiori* (La Scuola Editrice) si rivolgeva solo agli insegnanti di lingue straniere e prendeva atto che in Italia a fine biennio superiore era previsto lo studio delle lingue con forma e scopo specifici, quindi negli istituti tecnici le microlingue del mondo scientifico-tecnologico, nei licei il linguaggio della letteratura. Proponevamo come obiettivo il rendere autonomo lo studente nella lettura di testi specialistici, negli istituti tecnici, e di testi letterari, nei licei: *non scholae, sed vitae*. Non ero solo in questo tentativo di riforma: è doveroso ricordare i nomi di G. Armellini, G. Bertoni Del Guercio, M. G. Caponera, A. Colombo, L. Coveri, G. Freddi, R. Luperini, E. Lugarini, L. Mariani, C. Siani, R. Titone.
- b) 2004: *Educazione letteraria e nuove tecnologie* (UTET Università): con il passaggio tra i due millenni si imposero le tecnologie, e curai questo volume i cui destinatari erano tutti i

<sup>1</sup> Università Ca' Foscari, Venezia; balboni@unive.it

<sup>2</sup> Sulla differenza tra educazione linguistica ed educazione letteraria e sul rapporto tra i due ambiti si vedano Lavinio (2005); Hall (2005); Caon, Spaliviero (2015a); Barone *et al.* (2021). Il tema è trattato, *passim* anche in Armellini (2008); Ardissimo, Stroppa (2009); Di Martino, Di Sabato (2014); Ivancic (2018).

docenti coinvolti nell'insegnamento letterario, quindi quelli di italiano come L1, quelli di lingue classiche e quelli di lingue straniere; lo scopo era duplice: convincere i docenti di diverse lingue/letterature che nella mente dello studente l'abilità di *leggere* testi letterari (nel senso che a "leggere" verrà dato sotto) non distingue tra letteratura di lingua nativa o non nativa, e che quindi l'educazione letteraria e la relativa didattica dovessero essere coerenti tra le varie lingue/letterature, dovessero condividere fini e mezzi, dovessero essere frutto di una progettazione e di una programmazione comune, per non creare una inevitabile confusione concettuale nella mente in formazione; in secondo luogo, ricordare ai docenti, cresciuti pensando alla letteratura come testo scritto, anche se ormai le tecnologie avevano portato sullo schermo il teatro e molta narrativa, che la poesia dei giovani era quella dei cantautori e non solo quella di Montale; che esisteva ormai una fiorente produzione di *graphic novel* di altissimo livello letterario; che c'erano festival di poesia online, di *street poetry*, di *lightpole poetry*, che c'erano siti e blog di costruzione condivisa di romanzi, e così via. Far entrare il mondo nella scuola, aprendo le porte della *turris eburnea* letteraria.

- c) 2025: la coppia di saggi, uno teorico e uno operativo, che state per leggere è il terzo tentativo, a più di trentacinque anni dal primo e di vent'anni dal secondo. C'è una forte continuità di impianto con i due precedenti volumi, ma dobbiamo prendere atto di quanto si sia modificato il significato dei due sostantivi nella frase latina che apriva il mio saggio del 2004: *non scholae sed vitae*: la *vita* degli studenti adolescenti e giovani è totalmente cambiata come concezione: ne discuteremo nel secondo paragrafo; l'idea di *scuola* è molto cambiata nella percezione sia degli studenti sia dei docenti: non è più riconosciuta dagli studenti come palestra della complessità, perché i giovani riconoscono altri ambienti come deputati alla loro formazione; e lo tsunami di riforme della scuola dal 2004 a oggi (ogni governo e ogni ministro ne ha iniziata una, spesso inconclusa) porta gli insegnanti a un continuo interrogarsi su *ubi consistam*.

Speriamo che questo terzo tentativo legga la realtà della vita odierna e futura dei ragazzi e quella della scuola italiana correttamente, come mi pare abbiano fatto i due volumi che l'hanno preceduto.

## 2. EDUCAZIONE LETTERARIA E DIDATTICA DELLA LETTERATURA

Ci limitiamo qui a una breve sintesi, non per ripetere al lettore nozioni che fanno parte della conoscenza condivisa tra chi opera in questi ambiti – anche se talvolta sembra poco chiara a molti autori di manuali di letteratura per le scuole – ma per chiarire le coordinate concettuali al cui interno ci muoviamo e che spiegano anche la ragione di una coppia di saggi anziché di un lavoro unitario.

L'educazione, come abbiamo detto in apertura, ha delle *mete formative*, nel senso che mira a creare *formae mentis*, atteggiamenti, complessi valoriali, comprensione di sé e del mondo: tutte realtà non misurabili, anche se presenti.

La didattica, invece, ha *obiettivi* precisi, elencati in un sillabo di riferimento e articolati in

- a) *conoscenze*, ad esempio, che cosa sono le metafore, le similitudini, gli ossimori, la fabula, l'intreccio ecc.; le conoscenze sono verificabili;
- b) *competenze*, cioè saper individuare le figure retoriche, sapersi orientare tra fabula e intreccio, ecc.: lo sviluppo e il livello delle competenze è verificabile.

Si tratta di una differenza sostanziale<sup>3</sup>, che costringe l'insegnante a giocare le due parti in commedia:

a) *l'insegnante come educatore*

Nella sua funzione di educatore l'insegnante compie in realtà un atto di fede, spera che il suo modo di avvicinare uno studente al fenomeno letterario ne farà una persona che per tutta la vita

- cercherà piacere, ispirazione, riflessione esistenziale nella letteratura, nel teatro, nella canzone, ecc.;
- non si limiterà a pensare o dire “mi piace”, “non mi piace”, ma saprà completare le frasi con “mi piace perché...”, “non mi piace perché...”; svilupperà in particolare quello che Roland Barthes chiama “le plaisir du texte”, il piacere di comprendere, complici con l'autore, il grande gioco della letterarietà, dell'uso della lingua e dei linguaggi, della strutturazione di un intreccio e del modo di condurlo e di concluderlo ecc.;
- non valuterà testi di altri tempi o di altri luoghi sulla base dei suoi modelli culturali, né valuterà i personaggi sulla base delle proprie convinzioni morali (altrimenti Iago e MacBeth verrebbero dannati senza alternative, e anche l'eroe Enea avrebbe problemi a giustificare il suo comportamento con Didone) o politiche (per evitare di condannare il Principe di Salina come parassita sociale che sfrutta i mezzadri).

L'insegnante-educatore opera, nel pieno senso della frase, *non scholae sed vitae*: è il tema del primo dei due saggi;

b) *l'insegnante come didatta*

In questa sua funzione l'insegnante lavora allo sviluppo della competenza comunicativa relativa ai testi letterari (ben descritta in Caon, 2013):

- compie scelte metodologiche per guidare gli studenti a impadronirsi degli strumenti che gli consentono (se vuole) di raggiungere le mete educative;
- sceglie i testi su cui lavorare a tale scopo;
- utilizza le indicazioni che gli vengono dalla linguistica educativa o glottodidattica che dir si voglia per sviluppare la capacità di lettura referenziale e inferenziale, di lettura mirata al significato base e all'ermeneutica del testo (l'edulinguistica spagnola usa proprio il termine *competencia lecto-literaria*, Mendoza, 2005, o *formación lectora y literaria*, Ballester, 2015);
- guida gli studenti nella scoperta e classificazione sia degli elementi linguistici sia, più in generale, di quelli semantici che costituiscono la “grammatica” della letteratura; in particolare, nei nostri anni, osserva anche i meccanismi di interazione dei vari codici e linguaggi nei testi multimediali e multimodali (*multimediale* si riferisce alla pluralità di canali usati nel testo, *multimodale* alla pluralità di sensi dell'ascoltatore o spettatore; tranne quando utile tenere separate le due accezioni, useremo sempre *multimediale*);
- valuta il raggiungimento degli obiettivi.

Parleremo dell'insegnante come didatta nel secondo saggio di questa coppia;

<sup>3</sup> In *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching* (2018) abbiamo approfondito la differenza tra i due piani, l'educazione e l'insegnamento, e a quel volume rimandiamo chi voglia condividere l'approfondimento; utile anche un volume che ha lo stesso titolo di questo paragrafo, Spaliviero (2020).

c) *l'insegnante di letteratura è anche uno storico della cultura e della società*

Nelle prime righe abbiamo introdotto la differenza tra educazione storico-culturale ed educazione letteraria: l'insegnante di letteratura opera su entrambi i fronti, ma è fondamentale distinguere *insegnamento della storia della letteratura* da *insegnamento della letteratura*.

Queste due dimensioni, ancorché gestite dallo stesso insegnante, hanno natura, fini, strumenti, oggetti e soprattutto scopi diversi. Questi saggi non trattano la storia della letteratura, se non come contesto indispensabile alla comprensione profonda di un testo;

d) *l'insegnante di letteratura è anche insegnante di lingua*

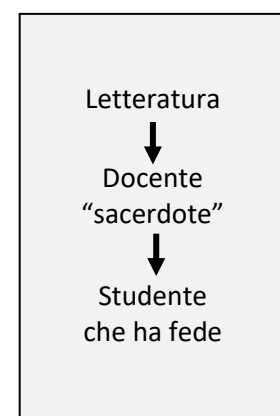
Nelle prime righe di queste pagine abbiamo invitato a non (con)fondere *insegnamento della letteratura* con *insegnamento della lingua*: mettere a contatto gli adolescenti con la "bella lingua" (bella per chi? per il professore o per loro? per gli Scapigliati o per Manzoni? per Pasolini o per Calvino?) non migliora necessariamente e automaticamente la qualità della competenza comunicativa in italiano o nelle lingue straniere; vogliamo ribadire, prima di entrare nel tema, che usare Saffo per discutere sull'aoristo o Catullo per l'uso dell'ablativo assoluto o Keats per il genitivo sassone produce un duplice risultato: offendere Saffo e Catullo e Keats, da un lato, disamorare gli adolescenti da Saffo e Catullo e Keats, dall'altro.

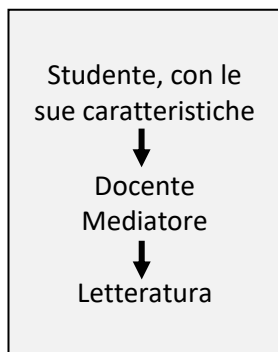
Siccome – lo ripetiamo sempre – sono proprio gli studenti il fulcro dell'insegnamento, muoviamo quindi all'analisi dello studente che nel titolo abbiamo definito "liquido".

### 3. LO STUDENTE DI LETTERATURA

Nella seconda metà del Novecento la tradizione che metteva la disciplina al centro del processo didattico è stata messa in discussione ritenendola inadeguata sia nel rapporto sforzo/risultati sia sul piano motivazionale; si sono invece diffuse la psicologia e la psicopedagogia "umanistiche" (Balboni 2017), che collocano l'uomo al centro dell'interesse, con i suoi meccanismi neuro-psicologici di acquisizione delle conoscenze e delle competenze, con la sua necessità di equilibrio tra razionalità ed emozionalità, con le sue intelligenze multiple, il suo background socio-culturale, le sue differenti spinte motivazionali. Dalla prospettiva umanistica nacque il movimento noto con l'espressione inglese *focus on the learner*, che nella scuola italiana è diventato (almeno nelle dichiarazioni di principio) "lo studente è il soggetto".

L'insegnamento della letteratura nelle scuole fa riferimento quasi sempre il modello tradizionale, che deriva dalla *lectio* nei monasteri e dalla liturgia della parola nella messa: la letteratura e la sua storia sono il testo sacro, l'insegnante-sacerdote seleziona gli autori e li spiega, seleziona i passi e ne guida l'esegesi; lo studente compie un atto di fede nella sacralità del testo e nel diritto del docente di scegliere e interpretare il testo. Lo studente che non ha fiducia in quello che la scuola sceglie per il suo bene, lo studente demotivato, lo studente che non coglie la sacralità della letteratura e la sua importanza nella formazione umana e culturale, viene letteralmente scomunicato, tolto dalla comunità della classe attraverso la bocciatura.

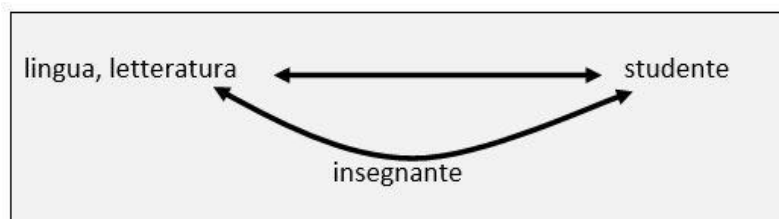




A questo zoccolo duro si affianca, e spesso si contrappone nei consigli di classe, l'insegnante "moderno", che ha colto la lezione del *focus on the learner*: il modello grafico si capovolge, il docente diviene un mediatore che, pur seguendo un "programma", sceglie autori e testi per quanto possibile motivanti per adolescenti; chiede loro di esprimere e argomentare i loro gusti e giudizi letterari; amplia la proposta affiancando al testo narrativo scritto le sue eventuali trasposizioni cinematografiche, linguaggio più consueto per un ragazzo; stimola gli studenti a esprimere i loro pensieri e sentimenti usando il linguaggio letterario.

Lo studente è il parametro dirimente: quindi, visto che Giovan Battista Marino o Vittorio Alfieri sono noiosi e alieni per un adolescente, e visto che alla maturità non verranno mai chiesti, la centralità dello studente ci consiglia di limitarli a un cenno.

Tuttavia, questo capovolgimento dalla centralità della disciplina (della lingua e della letteratura, nel nostro caso) a favore della centralità dello studente crea uno squilibrio. Esiste un terzo modo di concepire la relazione disciplina/studente/docente, un modello di azione didattica che mira all'equilibrio tra contenuti da acquisire e lo sforzo chiesto alla persona che acquisisce:



Il grafico pone sullo stesso piano le caratteristiche e le necessità intrinseche della disciplina e quelle dello studente e attribuisce all'insegnante la guida del processo. In parte quindi è ancora un insegnante mediatore. Lo studente è ancora centrale come nel modello *focus on the learner*, ma anche la letteratura ha dei "diritti", e quindi un testo non viene eliminato perché usa una lingua difficile per gli studenti d'oggi, viene reso comprensibile con opportuni accorgimenti metodologici: l'insegnante è regista. Il secondo saggio di questa coppia sarà dedicato alle procedure operative che consentono di progettare e gestire questo equilibrio.

Focalizziamo, qui, la natura dello studente – non uno studente teorico, astratto, ma quello "liquido" del XXI secolo.

### 3.1. *Lo studente 'liquido'*

Tutto è complesso, la natura, la vita, l'amore, le società. Di fronte alla complessità, esistono due reazioni possibili: se ne affida l'analisi agli intellettuali (i filosofi del mondo classico, i monaci del Medioevo, gli umanisti del Rinascimento, gli scienziati fisici e sociali del Sette-Ottocento, i socio-antropologi del Novecento), oppure ci si rifugia nella semplificazione, nel riduzionismo, nel disinteresse, nel rifiuto più o meno consapevole, atteggiamento frequente tra gli strati meno colti della popolazione, l'"uomo qualunque".

Nel succedersi dei secoli si può osservare una "sindrome del pendolo", per usare una metafora diffusa, tra la gestione della complessità (il governo dei "migliori") e la

semplificazione (quella che oggi chiamiamo populismo). Negli ultimi decenni il pendolo si è mosso nella direzione della semplificazione: la società complessa descritta da Edgar Morin è diventata la società liquida descritta da Zygmunt Bauman.

La globalizzazione ha liquefatto i confini linguistici e culturali; le crisi economiche hanno liquefatto l'ascensore sociale, che era il cardine per motivare un adolescente e un giovane ad affrontare la complessità; l'individualismo, il darwinismo economico-sociale, la secolarizzazione religiosa e la de-ideologizzazione politica hanno liquefatto le strutture della modernità illuminista e otto-novecentesca, lasciando spazio a partiti politici *liquidi*, governi *liquidi*, alleanze *liquide*, senza radicamento territoriale e sociale; a una concezione di genere sempre più *fluida*; ad amori *liquidi*, "mettiamoci insieme e speriamo che ci vada bene"; alla vita vissuta alla giornata, "come viene viene": il titolo di un libro scritto da un maestro, Marcello D'Orta, nel 1990 era profetico nel segnalare il progetto di vita di un ragazzo *liquido*: "Io, speriamo che me la cavo".

A tutto ciò ha dato voce Zygmunt Bauman, il teorizzatore della *Liquid Modernity*, secondo il quale l'esperienza individuale così come le relazioni sociali seguono ormai modelli che si scompongono e ricompongono rapidamente, in modo fluido nella forma e volatile nel tempo. Bauman ha affrontato la dimensione educativa in due volumi, *On Education* e *In Praise of Literature*<sup>4</sup>: ne emerge una visione pessimistica (ammesso che il parametro ottimismo/pessimismo possa essere applicato a un'analisi sociologica), secondo cui l'educazione, e in particolare il passaggio intergenerazionale della cultura, nella società liquida non sono più affidati alle due strutture classiche, famiglia e scuola, ma al mercato: il prestigio e il ruolo dei genitori e degli insegnanti si sono liquefatti, il Maestro – figura fondamentale nell'educazione sociale e individuale – è diventato il coro indistinto ed indistinguibile dei social network, dove se qualcuno emerge non è il Maestro ma l'*influencer* e talvolta il *bater*. Al mercato non interessa formare cittadini ma consumatori, al mondo dei social media non interessa educare ma raccogliere *like*.

Il cellulare sotto il banco serve all'adolescente e al giovane per restare connesso (non "in relazione con", limitiamoci al "connesso a", per ora) con i suoi compagni, per comunicare con loro: ma i testi della comunicazione giovanile assumono, come l'acqua, la forma del contenitore, al forma degli SMS, dei messaggi Whatsapp, dell'iconografia di Instagram, degli emoticon e delle faccette che hanno sostituito le parole, ecc. I testi devono essere abbreviati per essere contenuti in alcune piattaforme, e nella prassi dei ragazzi i testi spesso vengono frantumati in una sequenza di mini-testi composti da una o due frasi e spediti al destinatario (ammesso che ci sia, come in Whatsapp; mentre nei post dei *social media* spesso non c'è un destinatario).

In questo processo di frantumazione, la sintassi (*syn tàssein*, 'intrecciare insieme') non è più complessa (*cum plecta*, 'intrecciata insieme') ma è liquida, casuale, procede per accumulo ("questo e poi quello e poi quell'altro e poi...": un flusso continuo, come quello di un fiume), procede in modo destrutturato. L'abitudine alla sintassi paratattica, composta di frasi minime (soggetto, verbo, uno o due complementi) messe in successione, diventa un handicap di partenza quando lo studente "liquido" cerca di comprendere e produrre testi argomentativi e narrativi, che richiedono congiunzioni subordinanti e *consecutio temporum* complesse.

<sup>4</sup> *Liquid Modernity* è il titolo di un suo volume del 2000, cui hanno fatto seguito *Liquid Love* (2003), *Liquid Life* (2005), *Liquid Fear* (2006), *44 letters from the liquid modern world* (2010), *Culture in a Liquid Modern World* (2011), tutti editi da Polity a Cambridge. Rilevanti per il tema di questo saggio sono due conversazioni con Riccardo Mazzeo, coautore insieme a Bauman di *On Education* (2012) e *In Praise of Literature* (2016), anche questi editi da Polity. Infine, sull'educazione nel mondo liquido si vedano Bauman (2003, 2005, 2009). Il 26 ottobre del 2014 Bauman ha tenuto una *lectio magistralis* sulla scuola "liquida" presso l'INDIRE, disponibile su YouTube con il link IUL-INDIRE *Lectio magistralis "Education/Globalization"* di Zygmunt Bauman ([youtube.com](https://www.youtube.com)).

Perché questo studente “come viene viene” dovrebbe faticare a costruire testi complessi quando i suoi destinatari, i suoi pari, lo capiscono benissimo? “A me va bene così; se a te, adulto, non ti va bene, non so cosa farci”. Non è un rifiuto polemico, non è la classica lotta dell'adolescente verso genitori e insegnanti adulti: è un più semplice e banale disinteresse. D'altra parte cosa se ne fa della faticosa complessità il ragazzo socialmediato quando i social e i mass media, i suoi Maestri, gli ripetono senza sosta che in Italia non troverà lavoro, che comunque saranno le raccomandazioni e le relazioni amicali e familiari che potranno aprirgli qualche strada?

In Balboni (2025) abbiamo proposto di trasformare l'educazione linguistica in educazione (anche) cognitiva: partire dall'uso liquido della lingua per far riflettere gli studenti sulla loro potenzialità comunicativa, sulla meraviglia delle competenze complesse che inconsapevolmente hanno nella mente e che usano per fare anche un banale messaggio, della raffinatezza dei processi di comprensione che applicano per recepire testi difficili come i loro rap quotidiani. Far entrare anche la letteratura in un progetto di educazione cognitiva secondo le modalità accennato sopra è la sfida di questi due saggi<sup>5</sup>.

### 3.2. *Lo studente che naviga tra i testi ma non legge i testi*

La maggior parte dei testi con cui ha contatto uno studente, al di là della manualistica scolastica, è costituita da testi prodotti da lui, da suoi coetanei, da *influencer*, *blogger* (di poco più anziani) e da gestori di social network. Un'altra componente significativa della sua esposizione a testi è costituita da canzoni (anche queste prodotte da autori di poco più anziani), da *fiction* multimediale e dalla consultazione di Wikipedia e banche dati simili. La lettura di quotidiani, l'ascolto di notiziari e dibattiti, la narrativa su carta – eccezion fatta per fumetti e *graphic novel* – è assente dalla quotidianità degli studenti (fatte salve le eccezioni che, di solito per educazione familiare, hanno abitudini che assomigliano di più a quelle dei docenti in termini di consuetudine con la narrativa cartacea e con i quotidiani)<sup>6</sup>.

C'è un'altra caratteristica da evidenziare per capire i testi in cui naviga lo studente: la differenza tra *testi che si impongono al supporto fisico*, *testi che ne dipendono*.

Lo scrittore greco, latino o azteco aggiungeva papiro al suo rotolo, al suo *volumen*, fino a quando non aveva concluso la sua riflessione o la sua storia – e ancora oggi usando Word aggiungiamo una pagina dopo l'altra, le pagine si uniscono in un'unica striscia, un unico *volumen*, che in inglese si chiama *scroll*: esattamente il verbo che nella microlingua informatica significa “far scorrere, srotolare il *volumen*, lo *scroll*”. Il testo antico e quello

<sup>5</sup> In parte rispondono già a questa sfida Canfora e Cardinale (2013), in particolare con il saggio di Palumbo, *Scommettere sui classici nella società liquida* (13-22). Betti (2005) coglie il problema degli adolescenti liquidi di fronte alla società complessa, e Spaliviero (2015) coglie le ricadute nell'educazione letteraria di questo particolare tipo di studente. Si vedano anche Hopper (2005) e Schaeffer (2011).

<sup>6</sup> Sulle abitudini di lettura degli adolescenti e dei giovani c'è una vasta letteratura, a spesso ci sono indicazioni precise nel rapporto annuale dell'ISTAT *La produzione e la lettura di libri in Italia*, consultabile online; sulla situazione italiana rimandiamo a Chiodi (2014); Viale (2014); Eleuteri (2021). Sul modo in cui si informano vi veda Tucci (2023); sulla lingua della paraletteratura giovanile (e non solo), Ricci (2013); sul rapporto tra i vari media nella letteratura per ragazzi, Antoniazzi (2012). Una panoramica internazionale emerge *passim* nella rivista *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* di Springer (reperibile online) e ci pare che la situazione sia sostanzialmente simile in tutto il mondo occidentale. Sul mondo anglofono, in particolare, si vedano Hopper (2005); Hughes-Hassel, Rodge (2007), sulla lettura nel tempo libero; McGeown (2015); Wolters (2014); sulla Francia, Poulin (2014); Houssonloge (2018); per il Canada francofono è interessante il rapporto di Dion, Auclair (2017); in ambito ispanofono rimandiamo a Travanca (2014); Fundación GSR (2022); in Germania ogni anno c'è un rapporto online di Statista, il corrispondente del nostro ISTAT, e lo si recupera digitando, ad esempio, *Teens: regular reading habits in Germany 2023 | Statista*.

informatico sono lunghe strisce verticali, per quanto separate in pagine successive: nella mente del lettore il testo è una struttura comunicativa unitaria, voltare la pagina di carta è come “scrollare” un file word sullo schermo: un atto meccanico, non concettuale.

I testi nei *volumina*, negli *scrolls*, nei *libri* sono testi che non dipendono dal contenitore, dalla struttura fisica su cui sono appoggiati: lo dominano, i contenitori si adeguano allungandosi quanto richiesto dal testo. Al contrario, i testi della comunicazione giovanile non si impongono sul contenitore ma, come l'acqua, assumono la forma del contenitore: è la struttura informatica del medium che definisce la forma degli SMS, dei messaggi Whatsapp, dell'iconografia di Instagram, degli emoticon e delle faccette che hanno sostituito le parole, dei post sulla rete o in una piattaforma social, e così via. Per essere contenuti in alcune piattaforme i testi devono essere abbreviati, e nella prassi dei ragazzi i testi spesso vengono frantumati in una sequenza di mini-testi composti da una o due frasi e spediti al destinatario in una sequenza di messaggi – sempre che un destinatario esplicito ci sia, come nel caso di SMS, mail e Whatsapp, che non possono essere spediti se il destinatario non è inserito; al contrario, nei post dei *social media* non solo non è presente un destinatario esplicito, nominato, ma spesso non c'è nemmeno un destinatario implicito: si fa un post oppure si carica un commento senza sapere da chi e dove e quando quel testo sarà letto.

La lettura dei non-nativi digitali, come me e i lettori impliciti che ho in mente mentre scrivo, è verticale: si legge dall'alto verso il basso e, nella lettura a fine di studio, si evidenziano le parole chiave dando in tal modo una struttura al fluire delle frasi, dei periodi, dei capoversi.

Il contenitore dei testi dei nativi digitali è piccolo e, nei computer e nei tablet, è orizzontale: nei blog, nei siti, la lettura non è sequenziale alto-basso, è radiale, si dipana in un insieme di testi e co-testi in una logica di ipertesto, si irradia dal centro alla periferia, ai riquadri laterali (*frame*, tendine, link), balza con un click ad altre pagine e altri siti, navigando (altra metafora legata alla fluidità) e spesso naufragando in internet o in Wikipedia o tra i post, incapaci di tornare consapevolmente al punto di partenza: la digressione diventa l'itinerario principale, e ritornano i motti adolescenziali liquidi: “come viene viene”, “io speriamo che me la cavo”.

La nozione di “contenitore” viene associata di solito a uno spazio fisico, ma in realtà si applica anche allo spazio temporale: un film dura tra i 90 e i 120 minuti, troppi, per la durata dell'attenzione di un adolescente abituato all'interazione rapida e brevissima dei social media, e infatti i giovani vanno poco al cinema, guardano soprattutto serie su internet (sono puntate da 10-15 minuti) o nelle televisioni commerciali (puntate di 45 minuti, scandite da due o tre interruzioni pubblicitarie, quindi di fatto tre spezzoni di 12 minuti). Molte serie hanno coppie di puntate da 45 minuti: sono film di un'ora e mezza, scanditi in due macrofasi, ciascuna scandita di solito in 3 microfasi, e i corsi di scrittura creativa mirati alla sceneggiatura si basano proprio su “contenitori” temporali di questo tipo. Nulla di nuovo: nell'Ottocento molti romanzi venivano pubblicati a puntate nelle edizioni domenicali dei giornali che, a causa delle grandi dimensioni, erano chiamati *feuilleton*, e così come i registi delle serie di oggi sondano continuamente i gusti del pubblico per strutturare la trama mano a mano che si procede, anche Dickens giunge a far risuscitare un personaggio amato dal pubblico dicendo che in realtà non era morto, era fuggito in Australia per non pagare i debiti...

Film come *C'era una volta in America* o romanzi come *Guerra e pace*, *David Copperfield*, *I miserabili* sono lunghi anche per gli adulti – ma sono montagne temporali non scalabili per gli adolescenti. Come ben sanno gli insegnanti quando assegnano per l'estate la lettura di qualche romanzo (breve!), i ragazzi ci navigano, scorrono qua e là, saltano le descrizioni ecc., per poter rispondere alle domande del questionario, senza dover leggere un romanzo

che è più lungo di 10.000 whatsapp... (un'interessante osservazione sui video brevissimi di TikTok e il tipo di dipendenza che creano è in Qin *et al.*, 2022, e in Stokel-Walker, 2022).

Talvolta il contenitore è spazio fisico e temporale insieme: nel melodramma, il contenitore teatro era luogo sia di fruizione artistica sia di relazioni sociali, talvolta di relazioni intime, e spesso vi si mangiava, si beveva, si giocava d'azzardo: quindi un'opera veniva serializzata in tre, quattro perfino cinque atti tra i 30 e i 45 minuti, ciascuno composto da due o tre “numeri”, cioè blocchetti autonomi di circa 10-15 minuti, con una scenografia unitaria e con il finale che portava naturalmente il pubblico all'applauso, quindi a una cesura dell'attenzione. Gli adolescenti vivono di musica, ma si tratta di testi di tre minuti, talvolta quattro, perfino cinque, non di più; possono quindi essere riascoltati più volte durante il percorso casa-scuola, fors'anche durante le lezioni, nell'intervallo, a casa, ecc. Il contenitore, il cellulare collegato alle cuffie, consente di usufruire dei testi musicali ovunque, senza disturbare nessuno, sia che ci si limiti ad ascoltare la canzone, sia che si voglia anche guardare il videoclip che oggi fa parte integrante di ogni canzone. Ovviamente è una fruizione assolutamente individuale o, al massimo, è condivisa tramite una cuffia con un amico o un'amica, mentre un film o un'opera vengono visti in una sala, spesso con amici con i quali si possono commentare eventi e performance (anche se sempre più spesso i ragazzi non guardano i film nel grande schermo di una sala o in quello di una televisione, ma negli schermi assai più piccoli di computer, tablet e cellulari, ed esistono produzioni – soprattutto di video musicali – che adattano l'inquadratura all'apparecchiatura che sta leggendo il file, per evitare che la panoramica ampia pensata per la sala diventi illeggibile su un cellulare. Ci sono stati dei *concept album* che raccoglievano canzoni intese come “capitoli” di un'unica storia, da *Piccolo grande amore* di Baglioni a *Thick as a Brick* dei Jethro Tull, da *The Wall* e *The Dark Side of the Moon* dei Pink Floyd a un capolavoro come *The Rise and Fall of Ziggy Stardust* di David Bowie – ma sono tutti album del secolo scorso. E ci chiediamo se di fronte a uno di questi album-romanzi l'adolescente liquido si interesserebbe della struttura generale, con la sua complessità, con i rimandi tra brano e brano, o invece navigherebbe tra i vari brani al primo ascolto, selezionandone alcuni da collocare nella propria playlist dei preferiti, per cui da quel momento il brano viene staccato dal contesto, come successe con la canzone eponima di *Piccolo grande amore* che ha avuto vita propria staccata dal contesto dell'album.

Il filo conduttore di queste riflessioni è semplice e dirimpente per un insegnante di letteratura (e non solo): la dimensione dei testi della letteratura, del melodramma e del cinema classici non sono nelle corde degli adolescenti, abituati a testi brevi, dalla struttura narrativa ipersemplicata, liquida (o “liquefatta”, rispetto ai modelli classici).

### 3.3. *Lo studente liquido tra coordinazione e subordinazione*

Data la frantumazione, l'abbreviazione e l'ipersemplicazione di cui abbiamo parlato sopra, la sintassi degli studenti non è più complessa (abbiamo richiamato sopra l'etimologia di sintassi complessa: *syn tassein*, “intrecciare insieme”, e di *cum plecta*, “intrecciata insieme”): la trama e l'ordito intrecciati nel tessuto (da cui *textus*) si sono fatti liquidi, casuali, procedono per accumulo (“... e poi ... e poi ... e poi...”): il testo è diventato un flusso (altra parola legata alla liquidità) di frasi minime (soggetto, verbo, uno o due complementi) la cui comprensione è immediata, semplice, rapida, come quella di un whatsapp, e che spesso consente di interagire con l'interlocutore in tempo reale, intervallando messaggi in uscita a quelli in arrivo, realizzando un dialogo scritto che ha i tempi e i modi del dialogo orale.

Gli studenti paratattici, cioè abituati alla coordinazione tra frasi semplici, gli studenti rapidi nel cogliere con un'occhiata il significato di un whatsapp, gli studenti la cui capacità di attenzione è legata ai tempi della comunicazione sui social media<sup>7</sup> vanno in crisi di fronte a un testo di più pagine in cui bisogna individuare i nuclei informativi non di una frase semplice, dove tema e rema emergono con chiarezza, ma di periodi composti da più frasi di rango diverso.

Questi studenti dalla comunicazione liquida si trovano in difficoltà di fronte a testi ipotattici basati sulla subordinazione, cioè periodi in cui le frasi sono unite da congiunzioni che governano in modo talvolta “capriccioso” l'ordine degli elementi: ad esempio, nella relazione causa/effetto, le congiunzioni *perché* e *siccome* pongono l'effetto prima della causa, mentre *e*, *quindi*, *dunque* pongono l'effetto dopo la causa; congiunzioni che spesso richiedono il congiuntivo, modo a loro inusuale (probabilmente non è il congiuntivo ad essere “morto”, è la subordinazione che è scomparsa); periodi in cui si indica il futuro con un condizionale passato, come nei periodi ipotetici e nei discorsi indiretti, in cui oggi domina il semplice imperfetto, “se lo sapevo, non venivo”.

I risultati di PISA 2022 mostrano

una situazione dell'istruzione mondiale non confortante. Il rendimento medio nei Paesi OCSE è sceso di almeno [...] 10 punti in lettura. [...]. L'analisi dei trend dei risultati PISA prima del 2018 rivela che i risultati in lettura e scienze hanno iniziato a diminuire ben prima della pandemia. In questi ambiti, i risultati hanno raggiunto un picco rispettivamente nel 2012 e nel 2009, prima di calare. Ciò indica che sono in gioco anche problemi di più lungo periodo (OCSE PISA, 2023: 10-11).

Il 2008 è l'anno in cui vengono commercializzati gli smartphone, sede deputata della comunicazione liquida; il periodo del Covid è quello in cui la comunicazione telematica ha sostituita quella diretta...<sup>8</sup>

### 3.4. *Lo studente con un'idea allargata di letteratura*

Nella tradizione, insegnare letteratura significa, lavorare su testi scritti. Anche i testi originariamente orali, dall'*Iliade* alle poesie di Bob Dylan che vincono il Nobel, il lavoro si svolge sulla trascrizione; anche i testi pensati per l'oralità, da Eschilo a Shakespeare a Dario Fo, vengono studiati sul copione scritto.

Nella vita dell'adolescente i testi scritti hanno un ruolo minimo e sono soprattutto trascrizioni dell'oralità: i messaggi Whatsapp e simili, i fumetti delle *graphic story*, i siti di *lyrics* da cui scaricano i testi dei rap spesso incomprensibili al solo ascolto, i sottotitoli delle serie e dei videopodcast in inglese.

Per l'insegnante la forma scritta è quella propria della letteratura, che esiste proprio in quanto è stata scritta per essere letta; per lo studente la scrittura è ausiliaria rispetto alla natura orale di molte delle sue esperienze con testi (para)letterari, che per lui sono *la* letteratura.

<sup>7</sup> In molta letteratura sulla sindrome ADHD il deficit attentivo e la conseguente difficoltà apprenditiva vengono legati alla dipendenza da social media: un'idea di questi studi si può avere in Felisoni, Godoi (2018); Lodge, Harrison (2019), con molti link di ampliamento; Firth *et al.* (2020); Foroughi *et al.* (2021); Tülüba *et al.* (2023).

<sup>8</sup> Sul modo in cui i social media hanno modificato la comunicazione si vedano Fiorentino (2011); Lubello (2016); Ghenò (2017); Patota, Rossi (2018); Ferrini (2020); Meschini (2020); Jingjing (2022).

Questa diversa percezione costituisce una barriera essenziale. Nella vita dello studente

- a) la poesia è orale: ore e ore al giorno passate con le cuffie, da soli o condividendole; ore a guardare video di canzoni, con l'eventuale supporto del testo scaricato da un sito o dei sottotitoli nel formato karaoke che quasi tutti i video consentono; la poesia scritta è aliena dall'esperienza degli adolescenti, che però scrivono poesie, cioè di testi espressivi in versi retti da una metrica intuitiva, che però sono spesso pensati come testi per canzoni;
- b) il teatro non esiste se non registrato: film, video, serie, videopodcast, in cui il testo è doppiato o accompagnato da sottotitoli. Quando l'insegnante di inglese mostra in video una scena dell'*Amleto*, l'insegnante è convinto di star mostrando teatro, gli studenti invece stanno guardando un film: ancora una volta due percezioni totalmente discordi;
- c) la narrativa nelle dimensioni "eccessive" di un libro non esiste proprio, a meno che non sia trasposto in un film o una serie, oppure non sia un *graphic novel*, che si legge in un paio d'ore (e che spesso si rivede nelle trasposizioni cinematografiche, con gruppi di adolescenti che si lanciano in speculazioni critiche sul modo in cui il fumetto è stato trasposto in una sceneggiatura);
- d) il libro, luogo deputato della letteratura, esiste poco: la poesia è nei siti di testi di canzoni, ma anche nei post it sulle vetrine dei bar, sui pali della luce o nella rete (*street poetry*, *lightpole poetry*, *online poetry*); la biblioteca del sedicenne ha forse una raccolta dei *graphic novel* dedicati a supereroi, ma certo non ha romanzi, se non quelli che l'insegnante di lettere lo ha costretto a scorrere durante l'estate. Certo, ci sono degli studenti che hanno già scoperto la letteratura – ma pur senza dati crediamo siano una minoranza, categoria che l'insegnamento della letteratura dovrebbe tendere a trasformare in maggioranza.

Non è certo pensabile sostituire il percorso diacronico nella letteratura con la storia del cinema o del *graphic novel*; è però pensabile integrare vari generi, eventualmente partendo proprio da quelli cui sono abituati gli studenti, per insegnare a leggere letteratura e per sviluppare il senso critico abituando a dire "questa canzone (non) mi piace perché..."; è certamente possibile comparare la *Rime of the Ancient Mariner* con la trasposizione *heavy metal* degli Iron Maiden o quella intimistica di Vinicio Capossela. Ma è certo impossibile escludere dall'insegnamento della letteratura e quindi dall'educazione letteraria tutti i generi in cui i testi letterari si realizzano nella realtà fisica e virtuale in cui vivono gli studenti.

### 3.5. *Lo studente che si chiede perché mai dovrebbe studiare letteratura: la (de)motivazione*

Nel sistema scolastico lo studente *deve* studiare matematica, scienze, inglese, italiano, letteratura italiana e, in un liceo, anche letteratura inglese e latina, e talvolta quelle greca e di altre lingue moderne. *Deve*: il dovere è ben percepito dalla maggioranza degli adolescenti per le materie tecnico-scientifiche e per l'inglese come lingua franca, assai meno percepito per l'italiano L1, che sono convinti di padroneggiare, ma non è certo percepito per la letteratura, soprattutto intesa come storia della letteratura.

Se si cerca di passare l'idea che la letteratura parla di loro, dei loro problemi, della vita che stanno affrontando, la chiusura a riccio è ancora più forte: in una stagione della vita in cui la privacy è sacra, in cui "nessuno mi capisce", sottoporre ad analisi collettiva una

poesia, una canzone, un racconto, una serie, un video, un podcast che quella giovane persona percepisce come suo, come privato, è una violenza<sup>9</sup>.

Modificare l'architettura della mente con nuove conoscenze e competenze è faticoso, richiede energia, cioè motivazione<sup>10</sup>: la motivazione estrinseca (l'interrogazione, il compito in classe, la promozione) può portare ad *apprendimento*, cioè a una sinapsizzazione temporanea utile a superare i test, ma non all'*acquisizione* stabile.

Il modello di motivazione che abbiamo preso a prestito dal marketing e che usiamo da decenni si basa su tre fattori: dovere, bisogno, piacere. È un *modello*, in senso epistemologico, cioè una struttura concettuale che ha pretesa di spiegare la motivazione di tutte le azioni umane di ogni tempo. Inclusa la motivazione ad accostare testi letterari con la disponibilità a farli propri.

#### a) *La motivazione basata sul dovere*

Se un ragazzo sente parlare di un genere nuovo, di un cantante nuovo, di una serie podcast nuova, sente il *dovere* – anche se non ne ha particolare voglia – di sapere di che cosa si tratti, di elaborare un suo primo giudizio, intuitivo come tutti i giudizi spontanei basati essenzialmente sull'emozione non riflessa in tranquillità, come chiedeva invece Wordsworth. È quello che chiamiamo un *must*.

Il sistema scolastico è basato sui programmi (presentati con vari nomi, ma sempre volti a definire un canone delle conoscenze da acquisire...), quindi sul *dovere* eterodiretto, imposto dall'istituzione e rappresentato dagli adulti: in un adolescente, la motivazione spontanea è quella a fuggire, per quanto possibile, dall'imposizione.

Certo, gli studenti hanno il bisogno (altra fonte di motivazione, come vedremo sotto) di afferrare un 6 nelle interrogazioni, quindi accettano il *dovere* di prestare l'attenzione necessaria a raggiungere quello scopo; ma sul piano educativo, mirato nel nostro caso alla creazione di una *forma mentis* aperta alla letteratura, il risultato della motivazione basata sul dovere è nullo: finito l'anno scolastico, probabilmente anche prima, quanto è servito a superare l'interrogazione viene rimosso. Il risultato della tradizione di didattica della

<sup>9</sup> Daniel Pennac in *Come un romanzo*, del 1996, ci ricorda i diritti del lettore, da tenere in mente se lo scopo dell'educazione letteraria è trasformare un adolescente liquido in un lettore per quanto possibile appassionato:

1. il diritto di non leggere;
2. il diritto di saltare le pagine;
3. il diritto di non finire il libro;
4. il diritto di rileggere;
5. il diritto di leggere qualsiasi cosa;
6. il diritto al bovarismo;
7. il diritto di leggere ovunque;
8. il diritto di spizzicare;
9. il diritto di leggere a voce alta;
10. il diritto di tacere.

Nella scuola i diritti 1 e 10 non sono riconosciuti e i diritti 2, 3, 8 sono malvisti: Pennac non è un buon viatico con cui iniziare questo paragrafo...

<sup>10</sup> La letteratura sulla motivazione allo studio letterario non è amplissima, se si escludono molti scritti di tipo giornalistico più che scientifico e molti blog di insegnanti, utili come scambio di buone pratiche.

Tra gli studi che ci hanno aiutato citiamo Meristo (2009); Caon, Spaliviero (2015b); Loor, Mariño (2022), che puntano in particolare sulla "educomunicazione", la capacità comunicativa degli insegnati; in particolare, sulla motivazione legata al piacere della lettura, fondamentale nella nostra prospettiva, si vedano Hughes-Hassel, Rodge (2007); Barone (2015); Wilhelm (2016); Dion, Auclair (2017); Garces (2018); Kucirkova, Cremin (2018); Caon (2022); Mascia (2023). Altri studi utili legano l'esperienza letteraria all'ambito più generale della lettura: Lapp, Fisher (2009); Blezza Picherle (2013); Giusti, Batini (2013); O'Brien, Dillon (2014); Wolters (2014); MBAC (2015); McGeown (2015); Szabó (2016); Giusti (2025), focalizza la lettura ad alta voce.

letteratura in Italia è il seguente: secondo il NOP World Culture Score Index il tempo dedicato alla lettura dagli italiani ci colloca al 24° posto su 30 paesi; nella ricerca sulla fruizione culturale nei vari paesi dell'Ue risulta che in un anno il 56% degli italiani ha letto almeno un libro e, quindi, che il 44% non ha letto neppure quello (ci collochiamo al 19° posto su 27, insieme a Bulgaria, Polonia, Malta e Croazia; MBAC 2015).

Non ci pare che il sistema basato sul dovere di studio della letteratura possa essere definito come “un successo educativo”.

b) *La motivazione basata sul piacere*

Non crediamo si motivi uno studente all'analisi del testo letterario applicandola alla sua canzone preferita del momento – anzi, temiamo che l'operazione venga vista come un'invasione della privatezza e insieme un'autopsia (come viene vissuta l'analisi testuale) di qualcosa che lui ama, che dà parole alla sua situazione esistenziale.

Si può motivarlo, tuttavia, ad analizzare sé stesso (oggetto primario dell'interesse adolescenziale e giovanile), focalizzando le sorgenti ed il flusso delle sue emozioni di fronte a un testo, in particolare

- il tipo di emozione prodotto da quel testo – e dare nomi alle emozioni è un processo complesso di autoconoscenza condotta attraverso etichette lessicali da definire e scegliere con cura;
- le cause che generano quelle emozioni, alcune interne al testo, alla storia narrata, alle parole scelte, ecc., altre interne alla persona e sulle quali il testo funge da detonatore, richiamando episodi, sensazioni, sentimenti, momenti di vita: il *déjà vu* personale;
- il modo in cui i testi danno piacere (e quindi si reiterano o se ne cercano di omologhi) o danno noia (e quindi si evitano): “porta a scuola un testo che ti piace?”; “eccolo?”; “perché ti piace?”.

Stiamo quindi agendo sul piacere del sé, non ancora il piacere del testo secondo Barthes, ma almeno ci si accosta ai testi in maniera motivata: sarà poi la metodologia (come vedremo nel modello egodinamico, sotto) a sostenere questa motivazione spostandola dal *piacere di parlare di sé* al *piacere di leggere* (in senso ampio) un testo.

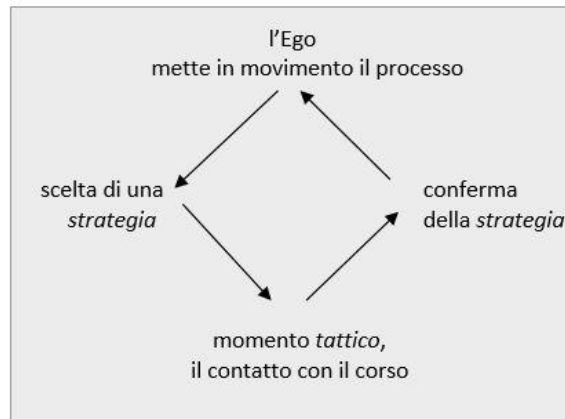
c) *La motivazione basata sul bisogno*

L'adolescente e il giovane non *sanno* ancora di aver bisogno di letteratura per rispondere alle domande esistenziali che da 3000 anni ne costituiscono l'argomento, ma *intuiscono* che la letteratura dà voce, dà parole alle domande esistenziali che lo assillano – che senso hanno l'amore, il sesso, il piacere/dolore, il potere, il denaro, la carriera, lo sballo ecc. L'adolescente e il giovane non *sanno* e neppure *intuiscono* che la vita è limitata, troppo breve per sprecarla con testi scadenti, solo perché sono di moda, ma comunque si creano inconsapevolmente dei parametri per cui scelgono un cantante e non ne ascoltano più un altro, guardano più una serie e smettono di guardarne un'altra. Far emergere il *bisogno di capire e poi di consolidare i parametri di scelta e rifiuto dei testi*

all'interno dell'immane tsunami di proposte quotidiane può essere motivante, anche se parlando con loro non si può chiamarlo con il suo vero nome: sviluppo del senso critico.

d) *La motivazione basata sul ciclo egodinamico e sul motivational self system*

Il modello motivazionale egodinamico, proposto da Renzo Titone negli anni Settanta del Novecento, ha nel nome la sua spiegazione: a mettere in moto la motivazione è l'*ego*, cioè l'idea di sé, il progetto di sé, la percezione di chi si è e di dove si vuole andare, della propria natura e delle proprie mete, come si vede in questo diagramma:



che si legge in questo modo:

- come abbiamo detto *l'ego*, cioè l'idea di sé, mette in moto il processo decisionale;
- per realizzare tale progetto, la persona elabora una strategia; tra le varie strategie, ce ne sono due che ci interessano ai nostri fini: (1) la strategia di un adolescente nei riguardi dell'istituzione scuola: può decidere di tendere alla *aurea mediocritas* per non staccarsi dal gruppo né nel bene né nel male, può mirare ad eccellere, può mirare a fare il minimo indispensabile, può decidere, per usare un verbo coerente con l'età, di fregarsene altissimamente; (2) visto che le ore di letteratura ci sono, e spesso ci sono non solo in italiano ma anche in lingue straniere e classiche, lo studente elabora *consapevolmente o non* delle strategie su cosa farsene, di quelle ore: può decidere che la letteratura e/o l'insegnante gli piacciono, o viceversa può puntare tutto sulle materie scientifiche e disinteressarsi, sostanzialmente, di quelle umanistiche, letteratura *in primis*;
- le *strategie* sono costrutti astratti: nel concreto esistono i momenti di *tattica*, cioè il contatto con il docente, con i manuali, con i testi che rientrano nel termine ombrello "letteratura"; se le ore di letteratura soddisfano le strategie scelte sopra, la motivazione si mette in moto, diventa "dinamica", si nutre del suo stesso procedere; viceversa, se la tattica, cioè le lezioni, i manuali, i testi deludono, non confermano la strategia, o questa viene rielaborata, o – più probabile, data l'età e la fretta di vivere anziché di soffermarsi a pensare – si stabilisce la demotivazione, attivandosi solo nei momenti che servono alla sopravvivenza come studenti, cioè alla promozione.

L'insegnante non può sapere quali percezioni di sé abbiano i 25 studenti della classe con cui lavora, quali strategie abbiano in mente (ammesso che gli studenti stessi ne siano consapevoli: la società liquida non spinge certo a elaborare strategie a lungo termine), ma *può gestire il momento del contatto tra studenti e letteratura*, lavorando sulle procedure di selezione dei testi, sulle modalità di presentazione e di lavoro, sugli obiettivi condivisi con gli studenti e sugli obiettivi a lungo periodo che il docente si pone, pur senza dividerli.

*La metodologia diventa quindi il punto essenziale della motivazione*, sia nel modello di Titone di cui abbiamo parlato, sia nel modello di Dörnyei, che ha molti punti di contatto con Titone (precedente di oltre un quarto di secolo), anche se non ci consta li abbia mai riconosciuti.

Anche Dörnyei parte dal presupposto che sia l'immagine di sé nel lungo periodo (*Ideal L2 Self*: corrisponde all'*ego* di Titone) che nella *preactional phase* elabora il *Ought-to L2 Self* (la strategia, il dover essere) che prima o poi giunge al contatto con la realtà, l'esperienza di classe, che Titone chiama "tattica" e Dörnyei *actional phase* (Dörnyei, Ushioda, 2009).

In una prospettiva *non scholae sed vitae* come quella che ci siamo dati per l'insegnamento letterario la cosa più importante è far scoprire allo studente che "deve" studiare letteratura:

non perché previsto da un programma scolastico, che spesso traduce “letteratura” in “storia della letteratura”, confondendo la *competenza* nella lettura di testi letterari con la *conoscenza* delle vicende letterarie nella tradizione culturale di un popolo e di una lingua, ma perché

- a) gli conviene imparare a scegliere, a valutare i prodotti letterari che gli verranno proposti in una vita che è troppo breve per consentire la bulimia letteraria, per leggere ascoltare e guardare tutto in maniera non selettiva;
- b) gli conviene non essere solo un fruitore passivo, che gode del piacere del testo quando ha scelto giusto (per caso, per consigli, per merito), ma diventare un fruitore attivo, che concettualizza le ragioni per cui un testo, un genere, un autore gli piacciono, in modo da poter reiterare e affinare la scelta in futuro, in una logica di *lifelong learning*, che duemila anni fa si diceva, appunto, *non scholae sed vitae*.

In questa prospettiva, l'educazione letteraria assume tra le sue mete a lungo periodo quella di far crescere e consolidare la motivazione alla letteratura, alla frequentazione *consapevole* della letteratura, di creare dei lettori non solo assidui (già lo sono, se includiamo nel “leggere” anche testi come canzoni, film, ecc.) ma anche consapevoli.

*Da strumento della didattica, la motivazione assurge quindi a meta fondamentale del processo educativo e didattico.*

Questo processo significa superare la liquidità delle scelte, degli obiettivi esistenziali e quotidiani, la casualità, il “come viene viene”, il “il mondo è un casino e non ci capisco niente”, il “io speriamo che me la cavo”: la complessità del mondo che chiamiamo “letteratura” è enorme, la complessità dei parametri che governano la comprensione e l'apprezzamento emozionale e critico dei testi è enorme, la complessità dell'offerta del mercato culturale e di quello dell'intrattenimento è enorme: ma lentamente lo studente adolescente o giovane può essere portato a scoprire (certo non glielo si può *spiegare*: deve *scoprirlo* da sé, con il supporto del docente, come indicato nel diagramma “equilibrato” dell'inizio di questo paragrafo) che la complessità, per quanto enorme, non è sconfinata come l'oceano in cui naviga di solito, nuotando di testo in testo e rischiando di naufragare nella enorme quantità e nella miserrima qualità: la complessità della letteratura può essere affrontata, gestita, padroneggiata.

Il lettore/ascoltatore/spettatore casuale diventa un lettore/ascoltatore/spettatore consapevole.

E la *didattica* della letteratura, cioè il momento *tattico* di Renzo Titone o l'*actional phase* di Dörnyei, genera *educazione* letteraria, la promozione del Ego.

### 3.6. *Lo studente come titolare della intentio lectoris*

I tre poli classici dell'interpretazione dei testi (siamo all'interno di quello che negli ultimi decenni viene chiamato *approccio ermeneutico all'educazione letteraria*, ampiamente rappresentata e sintetizzata in Spaliviero, 2020) sono:

- l'intenzione, il progetto dell'autore, *intentio auctoris*. È indubbiamente necessario chiedersi che cosa volesse fare l'autore con quell'opera: la *Batracomoiomachia* attribuita a Omero, *La seccia rapita* e il suo clone *The Rape of the Lock*, sono poemi secondo i canoni della tradizione e nella forma, ma l'intenzione dello pseudo-Omero, di Alessandro Tassoni e di Alexander Pope (e in parte anche di Cervantes nel *Don Quixote*) è la parodia, la presa in giro di un genere e dei suoi appassionati lettori che prendevano i poemi epici e quelli cavallereschi a modello di comportamento: solo questa *intentio auctoris* rende leggibili e interessanti queste opere;

- *intentio operis*, termine convenzionale per attribuire all'opera la volontà e le scelte di stile di un autore in quella particolare opera: molto di Montale, Ungaretti e altri della prima parte del Novecento è comprensibile solo conoscendo i riferimenti che l'opera fa ad eventi privati e pubblici: è l'opera stessa che vuole essere ermetica;
- *intentio lectoris*: il terzo polo della lettura di un testo letterario, il lettore e le sue intenzioni, sono generalmente ignorati dalla didattica tradizionale: si legge il *Canto notturno* non perché il lettore adolescente abbia intenzione di leggerlo, ma perché le indicazioni ministeriali sul Romanticismo e il canone dei manuali e degli esami di stato prevedono che si conosca quel testo.

Nella nostra proposta di educazione letteraria l'*intentio auctoris* va indubbiamente considerata per l'ermeneusi del testo, e l'*intentio operis*, o meglio della realtà letteraria di quel testo, al centro del lavoro: ma lo scopo è lavorare sulla *intentio lectoris* con il lettore particolare che abbiamo descritto in questo capitolo, per far sì che decida, dopo aver letto e analizzato il testo, che quel testo gli piace/interessa o non gli piace/interessa, che vuole leggere (o non) altri testi di quell'autore, movimento, genere ecc.

In una sintesi non del tutto corretta ma che serve a orientarci nel grande mare dell'attività di studio e insegnamento legata alla letteratura, diciamo che la storia letteraria focalizza prioritariamente la *intentio auctoris*, la critica letteraria focalizza la *intentio operis*, gli insegnanti di letteratura devono curarsi di creare e sostenere e motivare e sostenere la *intentio lectoris*.

### 3.7. Lo studente che crea letteratura

Viene attribuita a Confucio la massima “Maestro, dimmi, e io dimentico; mostrami, e io ricordo; fammi fare, e io imparo”; la pedagogia tradizionale, dai salesiani in ordine all'artigianato ai gesuiti per la dialettica, fino alla pedagogia attivistica di un secolo fa, hanno posto il principio “imparare facendo” al centro del loro modello; nell'educazione linguistica, il modello di competenza comunicativa non include solo le abilità ricettive, ma punta molto sulle abilità produttive: parlare, scrivere, dialogare.

Nell'educazione letteraria tradizionale non si fa *fare*, non si attivano le abilità produttive: scelta che non ha alcun fondamento pedagogico, metodologico, edulinguistico.

Se si vuole che lo studente impari a leggere letteratura, fargli creare testi che rispettino i meccanismi, l'artigianato della letterarietà è il modo più semplice, banalmente semplice, per raggiungere lo scopo – ed è anche il più motivante, perché stimola la creatività, perché dà forma migliore alla prassi di molti adolescenti e giovani di scrivere riservate poesie e pubbliche canzoni, perché mette lo studente – ogni studente – al centro dell'attenzione.

In questo primo saggio dedicato alla figura dello studente di letteratura, ci limitiamo ad enunciare la forza motivazionale della creazione, del fare; ci torneremo parlando di metodologia, di *come* far fare.

## 4. L'EDUCAZIONE LETTERARIA

Abbiamo tracciato nell'introduzione le linee concettuali che differenziano l'educazione letteraria dalla didattica della letteratura:

- a) la prima, oggetto di questo primo saggio, mira alla creazione di *forma mentis*, alla creazione di un insieme di conoscenze e competenze che funga da base per tutto il contatto letterario della vita avvenire, secondo il principio più volte citato *non scholae*

*sed vitae*<sup>11</sup>; come abbiamo anticipato, il raggiungimento delle mete educative è forse intuibile da parte dell'insegnante, ma certo non è né misurabile né valutabile;

- b) la didattica, che tratteremo nel secondo saggio, si occupa di dare contenuti all'educazione in termini di obiettivi specifici, il cui raggiungimento è misurabile e valutabile.

Le mete educative e gli obiettivi didattici vengono definiti all'interno di un modello teorico di *competenza comunicativa*, che è stato ampiamente studiato nell'ultimo mezzo secolo; nell'educazione letteraria manca (con l'eccezione di Giusti, 2008; Citton, 2011; Caon, 2013; Grossi, 2013; Spaliviero, 2020, spesso con accezioni differenti per "competenza") un modello formale di *competenza letteraria*, che nella tradizione scolastica italiana, nonché negli esami di maturità, diventa essenzialmente conoscenza della storia letteraria alla luce delle principali correnti critiche.

Cercheremo in questo capitolo di delineare un modello di *competenza letteraria*, calcandolo sul modello di competenza comunicativa cui abbiamo dedicato trent'anni di ricerca.

#### 4.1. *Conoscenze, competenze e abilità*

Tradizionalmente la scuola privilegia le *conoscenze*, anche se le indicazioni ministeriali italiane all'interno del quadro formativo proposto da OCSE e Ue (che non hanno poteri vincolanti sugli stati membri in campo educativo) da decenni propongono la scuola delle *competenze*. È quindi necessario premettere una riflessione su queste due dimensioni, *conoscenze e competenze*.

Il concetto di *competenza* viene da Chomsky, che la contrappone a *performance*: la prima è nella mente, la seconda nel mondo. Nel 1972 Hymes amplia il concetto chomskyano di competenza *linguistica* trasformandolo in competenza *comunicativa*, che i linguisti educativi dell'epoca – in primis la Sauvignon – individuano come meta finale dell'educazione linguistica secondo un nuovo approccio, definito "comunicativo": approccio ormai ecumenico per quanto riguarda le lingue straniere, dichiarato e poco attuato in gran parte dell'insegnamento dell'italiano L1, assente (al di fuori di alcune sperimentazioni) nell'insegnamento delle lingue classiche.

Negli ultimi vent'anni del Novecento c'è stato un ampio dibattito epistemologico sulla natura della competenza, della performance, delle abilità, intese, alla Widdowson, sia come *abilities*, cioè abilità cognitive di fondo, sia come *skills*, abilità performative, operative, che realizzano le *abilities* nel mondo reale.

##### a) *le conoscenze*

Le *conoscenze* sono banche dati immagazzinate nella nostra memoria<sup>12</sup>. Le conoscenze si distinguono in base a due dicotomie:

<sup>11</sup> Oltre alla bibliografia sull'educazione linguistica già citata nell'introduzione, i *manuali* sul tema cui facciamo riferimento sono, dal 2000 a oggi, Luperini (2000); Medici (2001); Freddi (2003); Stagi Scarpa (2005); Cesarani (2006); Pieper (2006); Tonelli (2014); Giusti (2015); Fraisse (2015); Carta (2019); Beach (2020); Giusti, Tonelli (2021); Zinato (2022); Giusti (2023, 2025). Un dizionario di didattica della letteratura è Brillant Rannou *et al.* (2020). Nei paragrafi e capitoli che seguono indicheremo fonti specifiche per l'italiano, le lingue straniere e classiche, ma tutte contengono riflessioni generali anche sulla natura dell'educazione letteraria.

<sup>12</sup> Questo non è un paragrafo sulla conoscenza, ma sul suo ruolo nella competenza e performance letteraria: quindi ci limitiamo ad un rinvio a Calabi *et al.* (2015), e Besnier (2016) per il panorama che offrono sulle attuali teorie relative alla conoscenza.

- *dichiarazioni / procedure*: le prime sono frasi rette da un verbo copulativo (ad esempio, “Dante è l'autore della *Divina Commedia*”; “il Romanticismo italiano si afferma dopo quello nord-europeo”), le seconde si realizzano quando varie dichiarazioni vengono collegate, ad esempio con la struttura *se... allora...*: “se il Romanticismo privilegia l'emozione *recollected in tranquillity*, allora la Scapigliatura non è un movimento romantico”);
- *conoscenza implicita / esplicita*, laddove la seconda è detta anche *metaconoscenza*. L'attivazione delle conoscenze implicite non dipende dalla volontà, è spontanea e rapidissima, mentre la metaconoscenza richiede attenzione e intenzione; a teatro, all'opera, durante un canzone prevale la conoscenza implicita, quella esplicita non si attiva perché non c'è il tempo necessario per farlo, al massimo in una mente allenata si possono avere delle intuizioni di metacompetenza, che richiedono però un riascolto della canzone, una seconda serata all'opera; quando si legge o si scrive o si traduce letteratura, invece, la meta conoscenza ha agio per attivarsi. Tuttavia, la maggior parte dei fruitori di letteratura (nel senso più ampio) non ha conoscenze esplicite della teoria, della storia, o anche solo della semplice “meccanica” della letteratura, quindi si affida alle conoscenze implicite, non riflesse<sup>13</sup>.

Se lo scopo dell'educazione letteraria è saper comprendere la comunicazione letteraria, allora la conoscenza collocata nella mente è *necessaria* ma non è *sufficiente*.

#### b) *le competenze*

Il termine *competenza* ha avuto molte definizioni, tra le quali una molto completa è quella di Pellerey (2004: 12), secondo il quale la competenza è «la *capacità* di far fronte a un *compito*, o a un insieme di compiti, riuscendo a *mettere in moto* e a *orchestrare* le proprie *risorse interne, cognitive, affettive e volitive*, e a utilizzare quelle *esterne disponibili* in modo coerente e *fecondo*» (corsi nostri, ripresi nel commento).

Applicando questa definizione all'educazione letteraria, arriviamo a questa descrizione:

- il *compito* è quello di realizzare i propri scopi di piacere estetico, di riflessione esistenziale, di evasione, ecc., partecipando a un evento comunicativo quasi sempre diacronico e diatopico (io leggo o ascolto oggi le parole di un autore che ha vissuto nella Grecia nel VI secolo a.C.);
- per far fronte a questi compiti la persona competente ha la *capacità* (la *competence* è mentale, la *capacity* o *mastery* o *padronanza* sono operative) di *mettere in moto* (espressione che ben rappresenta la natura dinamica delle competenze coinvolte nella fruizione letteraria) le singole conoscenze dichiarative implicite o esplicite, trasformandole in conoscenze procedurali;
- sono *risorse interne cognitive*, dice Pellerey, ma anche *affettive* (quindi emozionali, e in un concerto sono anche relazionali) e *volitive* (quindi intenzionate a soddisfare gli scopi per cui si legge, ascolta, guarda letteratura);
- tutte queste competenze e conoscenze, emozioni e decisioni, vengono *orchestrate*, intrecciate in modo da essere efficienti sul piano del contenuto del testo, dei modi di stesura e realizzazione del testo, delle relazioni psicologiche e culturali che si vogliono stabilire sia con quell'autore, quel cantante, quel drammaturgo, sia con gli altri lettori,

<sup>13</sup> La dicotomia *implicito/esplicito*, parallela a quella di Krashen tra conoscenza *acquisita/appresa*, risale in realtà a Bertrand Russell che nel 1912 distingue la conoscenza *by acquaintance*, che si forma a seguito di un input e della valutazione spontanea che ne facciamo, e la *knowledge as commodity*, risultato di un processo volontario di razionalizzazione dell'esperienza.

spettatori, ascoltatori che condividono quel testo e che quindi diventano *risorse esterne disponibili* e che possono portare ad un evento *fecondo*, che soddisfa il più possibile gli scopi di chi ha deciso, *volitivamente* di comprare quel libro, di andare a quell'opera.

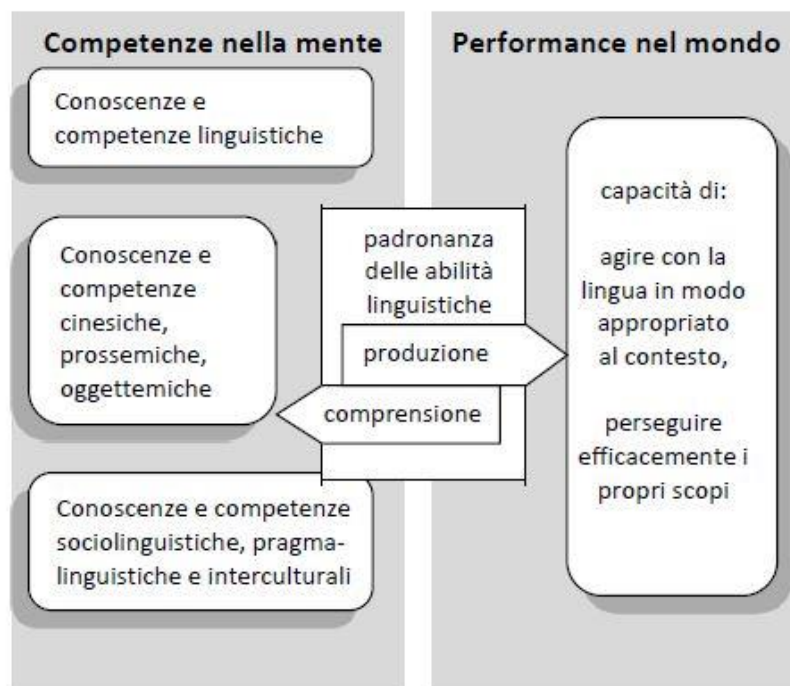
### c) *Le abilità*

Le abilità sono la realizzazione operativa delle conoscenze e delle competenze archiviate nella mente. Le abilità linguistiche sono ricettive (comprensione orale e lettura), produttive (monologo e scrittura), interattive (dialogo, chat, drammatizzazione) e manipolative (riassunto, parafrasi, traduzione, dettatura).

Le abilità attivate nella didattica della letteratura differiscono a seconda che si lavori sulla letteratura di madrelingua, nel nostro caso di italiano L1<sup>14</sup>, oppure di lingue straniere<sup>15</sup> o classiche<sup>16</sup>.

## 4.2. *Competenza comunicativa e testi letterari*

Abbiamo spesso fatto riferimento sopra alla nozione di competenza comunicativa (un approfondimento è in Balboni, 2018), che traduciamo in un diagramma che consente di visualizzare le nozioni che richiameremo di seguito:



<sup>14</sup> Molte riflessioni che partono dall'insegnamento della letteratura italiana sono *passim* nei riferimenti indicati nell'introduzione e nella prima nota di questo capitolo. Specifici per la didattica della letteratura italiana sono Colombo, Guerriero (2001); Armellini (2008); Marinetto (2008); Langella (2014); Rigo (2014); De Giovanni *et al.* (2019); Alloati (2020); Ruozzi, Tellini (2020); Spaliviero (2020).

<sup>15</sup> Alcuni studi specifici per le lingue straniere: Stagi Scarpa (2005); Stagi Scarpa, Pozzi Lolli (2006); Carter (2007), che riporta un'ampia rassegna internazionale; Malvestio *et al.* (2007); Carroll (2008); Uribe (2008); Parkinson, Rheid-Thomas (2010); Della Valle (2014); Godard (2015); Spera (2015). Molti degli studi citati nelle note precedenti riguardano *passim* questo ambito.

<sup>16</sup> Sull'insegnamento letterario nelle lingue classiche si possono vedere Palmesciano (2004); Cardinale (2008), include vari saggi utili; Balbo (2011); Taddei (2011); Spata (2018). Una riflessione particolare sui classici e gli studenti "liquidi" è in Palumbo, incluso in Canfora, Cardinale (2012).

Il diagramma si legge in questo modo: la capacità umana di comunicare, quindi anche di produrre/fruire della comunicazione letteraria, si fonda su conoscenze e competenze mentali (tre grandi gruppi di grammatiche) e si realizza nel mondo attraverso la padronanza delle abilità linguistiche che portano a produrre/fruire della performance.

Vediamo quel che c'è nella mente e quel che avviene nella performance, nel mondo.

1. Le *grammatiche* sono degli insiemi di elementi costitutivi e di regole di combinazione che costituiscono la *conoscenza*; integrandosi tra loro le conoscenze divengono *competenze*, *performance*; le grammatiche mentali che governano la comunicazione (letteraria e non) sono di tre tipi:

a) *grammatiche linguistiche*

sono le regole di funzionamento dei vari assi di strutturazione della lingua:

- *fonologia, fonetica*: nei testi letterari il ruolo dei suoni e di elementi come intonazione e ritmo è fondamentale, molto più rilevante che nella lingua quotidiana;
- *lessico*: basti pensare al complesso catalogo delle figure retoriche per cogliere la differenza tra lingua letteraria e lingua quotidiana; oltre a questo bagaglio ereditato dalla tradizione, ogni autore aggiunge una sua sensibilità nell'uso delle connotazioni semantiche, cioè le variabili emozionali e sociali che aggiungono significati e sfumature alla denotazione di base;
- *morfosintassi*: è il complesso grammaticale meno toccato dalla letterarietà, se non in casi estremi come il flusso di coscienza alla Dujardin e alla Joyce, o la sintassi destrutturata di Tondelli, anche se scarti dalla norma morfosintattica sono reperibili in molti altri autori, quando lo scarto diviene il significato: “io, la mia patria or è dove si vive” di Pascoli è un iper-anacoluto, ma il significato del verso, e di *Romagna*, sta proprio nel passaggio al soggetto personale *io* e dal secondo soggetto *la mia patria* alla negazione del soggetto, la forma impersonale: la sintassi ci dice che tolto dalla sua terra Pascoli non è più quel *io* che era e che ancora sente dentro di sé;
- *testualità*: i *tipi* testuali hanno regole costitutive universali e alcune regole culturali (che rimandano al terzo blocco di grammatiche), e nei testi letterari ci sono sequenze che rimandano a tutti i *tipi* testuali (referenziali, argomentativi, regolativi, descrittivi, ecc.); i *tipi* tuttavia si realizzano in *generi*: dalla tradizione abbiamo ereditato una grammatica dei generi letterari, che diamo per nota, e dalle potenzialità della tecnologia dal XX secolo a oggi sono nati molti nuovi generi letterari, cui abbiamo fatto riferimento nelle pagine precedenti esponendo una concezione allargata e cross mediale di letteratura;

b) *grammatiche extralinguistiche*

la grammatica cinesica (espressioni, gestualità), quella prossemica (postura, vicinanza tra persone) e quella oggettistica (oggetti sul corpo, di vestiti agli ornamenti e ai gioielli, e intorno al corpo, ad esempio l'arredamento) sono fondamentali nel teatro e negli altri generi letterari performativi in cui i codici visivi si integrano (non si affiancano, si integrano) con quelli linguistici. Molti generi, dal cinema al melodramma, dalla canzone al *graphic novel*, includono altri codici, altre grammatiche, oltre a quelle linguistiche;

c) *grammatiche socio-culturali, di contesto*

rientrano in questo gruppo le grammatiche

- sociolinguistiche: dall'italiano che Manzoni lava nell'Arno ai lupini di Verga, dal dialetto dei neorealisti all'invenzione di uno pseudo siciliano di Camilleri, la dimensione sociolinguistica costituisce una delle scelte primarie di un autore;

- culturali e conseguentemente interculturali, che includono sia i modelli culturali impliciti ed espliciti (sono i modi in cui ogni cultura risponde ai bisogni di natura), sia i valori di civiltà che costituiscono l'identità di un popolo, di un gruppo, di una persona. Riprendiamo sotto il tema della competenza interculturale necessaria per comprendere un testo letterario.
- sociali: le grammatiche che governano i vari tipi di evento, che nella vita quotidiana riguarda le regole dei dialoghi, delle telefonate, delle conferenze, ecc., e nella performance letteraria riguarda le regole della fruizione sia individuale (ad esempio il volume di una canzone, di un video, di un film) sia di gruppo (basti pensare alle regole di comportamento in un teatro di prosa e lirico, in un cinema, in un concerto rock, e così via).

Particolarmente rilevante per la comprensione di un testo letterario è la *competenza interculturale diacronica*: ad esempio, *Sempre libera degg'io* è la dichiarazione di una donna che vuole vivere la sua vita, ma per uno studente e soprattutto una studentessa di oggi dice cose ormai accettate e lo fa in modo meno graffiante di tanti blues, rock e rap sulla libertà femminile: il suo significato emerge solo se si pensa che fu cantato nel 1853 nella Venezia dominata dagli austriaci, cattolici bigotti più che conservatori, in abiti contemporanei (la *Traviata* è la prima opera ambientata nel presente e non nel passato) da una prostituta d'alto bordo (condannata in quanto tale... ma per la quale tutti piangono al terzo atto).

L'interculturalità diacronica richiesta dalla *Traviata* è minima in raffronto all'abisso temporale che separa lo studente del XXI secolo dalla civiltà classica, a partire da temi rilevanti per adolescenti, ad esempio il rapporto tra Achille e Patroclo, Eurialo e Niso, Saffo e le sue amate e così via: i testi che descrivono queste relazioni possono essere mal compresi, costruendo quindi le basi per un danno permanente, *non scholae sed vitae*, se non si scopre la logica della sessualità nel mondo classico.

Talvolta la distanza culturale legata al tempo si accoppia a quella diatopica, legata allo spazio e diventa un elemento delicatissimo di possibili errori concettuali quando si procede alla comparazione tra letterature: negli stessi anni in cui Lorenzo de' Medici cantava il *trionfo di Bacco e Arianna*, apoteosi dell'Umanesimo e inno del Rinascimento, in Francia François Villon scriveva ancora la truce e medievalissima *Ballade des pendus*: lo studente di un liceo linguistico che ha come asse storico portante la cronologia italiana va informato che fino all'inizio del Cinquecento la Francia è medievale e che in Inghilterra poemi medievali come *The Fairie Queene* venivano pubblicati con enorme successo nel 1590, quando Marlowe e Shakespeare avevano già messo in scena vari dei loro drammi: il Rinascimento italiano era già diventato il manierismo elegante e raffinato che introduceva al barocco, Marlowe e Shakespeare scrivevano storie violente, piene di sangue.

I testi letterari del passato richiedono il distanziamento dal *hic et nunc* degli studenti adolescenti, che con difficoltà riescono a cogliere questo elemento di complessità, anche perché è una stagione della vita in cui lo sguardo è rivolto al proprio io, al proprio gruppo nel pieno del *hic et nunc*. Far capire che un testo "alieno" (tale per loro è il passato) non può essere compreso applicando i propri parametri è un obiettivo primario dello sviluppo della capacità di comprensione dei testi letterari, ed è uno dei maggiori contributi *non scholae sed vitae* che viene dallo studio di testi letterari del passato, soprattutto molto remoto, e di mondi diversi, di culture diverse da quella di appartenenza<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Sul contributo dell'insegnamento della letteratura alla formazione di una mente interculturale si vedano Gonçalves Matos (2012); Bartoli Kucher (2021, 2013); Santerini (2013); Santarone (2013); Caon, Spaliviero (2015). In particolare, sull'insegnamento letterario in aree bilingui e biculturali, si veda Cerkenik, Zudič (2023).

2. Le *abilità* occupano il riquadro centrale del diagramma, uniscono la mente alla realtà esterna, e viceversa.

L'abilità principale nell'educazione letteraria è *la comprensione dei testi letterari*: spesso abbiamo detto "saper leggere un testo letterario", ma il verbo *leggere* funge in realtà a iperonimo di "saper comprendere" i testi scritti, orali e multimediali, cioè cogliere il contenuto referenziale del testo, esplorare la dimensione implicita legata al contesto socioculturale, cogliere gli elementi formali che rendono "letterario" quel testo.

L'italiano classico, per quanto sintatticamente più complesso rispetto a quello del nostro secolo, è abbastanza comprensibile agli studenti italiani, almeno per quanto riguarda la dimensione linguistica; il principale ostacolo alla comprensione è costituito dalla grande quantità di riferimenti alla cultura classica e, in parte, anche a quella biblica, che gli studenti di oggi non sono in grado di cogliere, compromettendo quindi la comprensione: un sonetto come *A Zacinto* di Foscolo, buon esempio di complessità sintattica (oltre che di riferimenti classici), richiede anzitutto la ricollocazione dei segmenti del periodo classico in una progressione che gli studenti possono maneggiare – e questa è l'attività primaria per lavorare su testi che vanno dal Medioevo alla prosa raffinata del primo Novecento, ma anche per far capire agli studenti quale rivoluzione fu il neorealismo, con la sua lingua diretta e "banale", nella storia della cultura e non solo della letteratura italiana.

Lo stesso parallelo può essere fatto, in letteratura inglese o francese, se c'è collaborazione tra i docenti, confrontando un testo di Henry James o di Proust, entrambi assai complessi sintatticamente, con testi, praticamente contemporanei, di Hemingway o di Simenon, dalla sintassi (in apparenza) elementare.

In latino, greco e nelle lingue straniere la situazione è radicalmente diversa: lo sviluppo dell'abilità di comprensione è uno dei cardini della didattica quotidiana nelle lingue non native, per cui è fondamentale evitare che il lavoro al testo letterario venga vissuto come un'ulteriore attività di comprensione *tout court* anziché di comprensione di *testi letterari*. Usare Cicerone o Platone, Proust o Dickens per lavorare sulla comprensione linguistica generale è non non-senso didattico: mira a un obiettivo limitato, la comprensione di testi in una lingua non nativa, usando uno strumento di complessità illimitata, testi letterari in una lingua non nativa contestualizzati in una cultura e civiltà non nativa.

Nella comprensione del testo letterario straniero o classico (e in parte anche di quello in italiano antico) la funzione dell'insegnante e del manuale è quella di garantire ogni sostegno possibile alla comprensione per poter rapidamente procedere a creare conoscenza esplicita, metacoscienza, sulla natura del testo letterario, sulla letterarietà, sulle scelte stilistiche, dalla metrica al lessico, sulla poetica di un autore, sulle caratteristiche di un movimento, sul testo come documento storico e culturale. Molti docenti "puristi" rifiutano i manuali di letterature straniere o classici con note lessicali e culturali in italiano: stando alle ipotesi che abbiamo esposto, sbagliano.

### 3. *la produzione di testi letterari*

Nella tradizione si *legge* letteratura, ma il modello di competenza comunicativa ci obbliga a riflettere anche sul ruolo delle abilità produttive (scrittura e monologo) e interattive (dialogo): abilità che in un normale corso di letteratura si attivano per parlare *sui* testi, *sugli* autori, *sui* movimenti culturali, ma non di produzione *di* testi letterari.

La massima di Confucio è nota: «Maestro, dimmi e io dimentico, mostrami e io ricordo, fammi fare e io imparo»: riflettiamo sul *far fare letteratura*, ovviamente non per creare capolavori ma per esercitare l'artigianato letterario, il lavoro da "garzone di bottega" che accomuna la formazione di Michelangelo adolescente nella bottega del Ghirlandaio e quella dell'apprendista nella bottega di un falegname.

Tale esercitazione di artigianato letterario pone due problemi, uno relativo al contenuto e uno che riguarda la forma – dicotomia per altro ovvia, parlando di testi letterari:

- *contenuto*: i tentativi letterari degli adolescenti e dei giovani sono di norma autobiografici, ma l'adolescente difende la sua privacy in maniera totale. Non solo: la rilevanza psicologica del contenuto vissuto in prima persona mette in ultimo piano la riflessione sulla forma usata per esprimerlo. Quindi le attività di creazione di testi letterari vanno depersonalizzate, ad esempio facendo creare in piccoli gruppi testi narrativi in prosa (racconti) o in forma dialogica (copioni); si può includere la lirica, che è sempre personale, utilizzando la forma canzone: mentre nelle poesie Petrarca parla della *sua* Laura, Shakespeare del *suo* amabile ragazzo, Leopardi della *sua* disperazione, nella canzone la convenzione accettata prevede che l'amore o la rabbia o la storia espressi dal cantante possano *forse* avere tratti autobiografici, ma che vadano viste come riflessioni generali;
- *forma*: l'artigianato del testo letterario – narrativo o espressivo che esso sia – è molto complessa: scrivere un copione che risulti realistico è difficile, perché il linguaggio *realistico* del teatro e del cinema è quanto di più *artefatto* esista; strutturare una trama che muove da una situazione statica, si evolve verso il conflitto e il climax per giungere a uno scioglimento credibile è complesso; caratterizzare personaggi psicologicamente, usando non solo la spiegazione psicologica ma anche azioni, gesti, vestiario ecc., è un processo raffinato, e se il personaggio si evolve, registrare tale evoluzione è di estrema complessità; scrivere versi, per canzoni o poesie, finisce inevitabilmente per riprendere la tradizione letteraria, con il suo bagaglio di figure retoriche, di rima, ritmo, assonanze, anacoluti, da un lato, e con alcune strutture fisse ereditate dalla tradizione, dal sonetto in endecasillabi (far scrivere, o scrivere insieme un sonetto è un'esperienza sfidante, ma le sfide piacciono e stimolano la produzione di noradrenalina, un ormone attivo della sinapsizzazione) ai versi in rima baciata, come il rap ma anche la *lauda* di Jacopone e i *Canterbury Tales* di Chaucer – anche se il rap ha un numero fisso di accenti ma non di sillabe, si può chiedere di applicare entrambi i limiti.

Poste queste premesse, torneremo nel secondo saggio, più operativo, sul tema delle attività per promuovere la produzione di testi letterari.

### 4.3. *La competenza nella storia della letteratura*

La dimensione storica è già stata accennata sopra: comprendere un testo letterario significa comprenderne anche il ruolo e la posizione nell'evolversi della letteratura; ma siccome il lettore implicito di questo volume è italiano, inseriamo questo breve paragrafo per ricordare che:

- a) *la storia della letteratura è una componente della competenza letteraria, non è la competenza letteraria*

In molta della tradizione scolastica italiana, nel triennio delle scuole superiori e nell'esame di stato, la storia della letteratura è il perno dell'educazione letteraria, ne occupa la maggior parte di tempo, di attività didattica, di attenzione, ne diventa il contenuto primario.

Si tratta di una tradizione squisitamente italiana; nel mondo anglosassone semplicemente non esistono manuali di storia della letteratura per le scuole superiori, l'insegnamento della letteratura è un lavoro sulla capacità di leggere testi letterari, di

recitarli (il teatro ha grande ruolo per la sua dimensione cooperativa), di stimolare la riflessione esistenziale, di dare piacere.

La prima storia letteraria nel mondo è stata prodotta in Italia dal Ministro dell'Educazione Francesco De Sanctis: nasce come manuale per i licei per dare sostanza all'idea di D'Azeglio secondo cui fatta l'Italia bisognava fare gli italiani. La storia della letteratura italiana di De Sanctis è un'operazione politica, vuole dimostrare che l'unità culturale italiana esiste da secoli e che quindi l'unità politica appena raggiunta non fa altro che sancire una realtà di fatto, ed è conseguentemente politica la sua scelta di cosa inserire e di cosa escludere (si pensi all'esclusione della tradizione trobadorica siciliana, del teatro di Ruzante, e così via).

La storia letteraria è fondamentale, non è possibile comprendere un testo letterario decontestualizzandolo. Ma il macrocontesto, la storia, e il microcontesto, la produzione dell'autore, non possono sostituire il lavoro sul testo: nella vita (ci torniamo al punto 'c') il contatto con la letteratura di ogni tipo non parte né dal contesto storico né dall'autore, ma dall'esperienza diretta di fruizione di un testo;

b) *la storia della letteratura è una componente della contestualizzazione storico-culturale, non è la contestualizzazione storico-culturale*

La contestualizzazione storica e culturale va oltre contestualizzazione nella storia della letteratura.

Un testo, per usare una metafora di Giovanni Freddi, è il "precipitato" di un mondo, ne assorbe tutti gli elementi, ne dà moltissimi – la maggior parte – per scontati, per noti agli *implied readers*, interagisce non solo con gli altri letterati del suo momento, ma con tutti gli attori culturali, artistici, filosofici, economici, sociali. Il docente di "belle lettere" del liceo italiano, con De Santis prima e con Gentile poi, era formato nelle Facoltà di Lettere e Filosofia, facoltà unitaria da cui provengono i docenti di letteratura italiana e classica, di storia, di filosofia e di storia dell'arte: il contesto storico-culturale, appunto. I docenti erano vari ma il loro mondo di riferimento era unico, e quindi l'interdisciplinarietà era nelle cose, nella formazione e nella classe sociale degli insegnanti (e degli studenti del liceo). Venuta meno l'unitarietà e omogeneità di formazione nonché l'estrazione sociale comune dei docenti impegnati nell'educazione culturale (letteratura, storia, filosofia, arte; purtroppo non musica), la storia della letteratura è passata da *componente* della formazione culturale a dimensione autonoma rispetto al resto – e non ci pare un'evoluzione coerente con il concetto di cultura e civiltà di un popolo;

c) *la storia della letteratura come punto d'arrivo del lavoro sui testi*

La tradizione didattica parte dalla spiegazione approfondita del Romanticismo, prosegue con la presentazione di Foscolo che vive tra Classicismo e Romanticismo, e passa infine alla lettura, magari a casa, di alcuni testi che dimostrano quanto spiegato: il percorso è *movimento* → *autore* → *testo*. La sequenza non rispetta il percorso *naturale* di frequentazione della letteratura degli esseri umani: nella vita, nessuno studia prima la collocazione storica di un autore, di un regista, di un cantante e va poi a leggere il libro, a vedere il film, ad ascoltare la canzone: il percorso naturale nella vita è *testo* → *autore* → *movimento*.

Come vedremo meglio nel secondo saggio, dato un inquadramento generale su un periodo, gli elementi caratterizzanti vanno cercati nei testi, imparando a *costruire* la storia della letteratura, perché lo studente oggi adolescente possa continuare ad essere attento e abbia gli strumenti necessari per capire l'evoluzione della letteratura che frequenterà nei suoi presumibili 80 anni di vita futura: *non scholae sed vitae*, come abbiamo detto più volte.

*Come la sistematizzazione grammaticale è il punto d'arrivo e non di partenza della competenza linguistica, così la storia della letteratura è il punto d'arrivo e non di partenza dell'educazione letteraria*<sup>18</sup>.

#### 4.4. Dall'analisi critica e storica all'appropriazione emozionale e umana

La comprensione pragmatica e l'analisi razionale vanno bene per testi referenziali come un articolo di giornale, per testi argomentativi come un saggio critico, per testi descrittivi, regolativi, ecc.: in altre parole, testi che non riguardano la sfera emozionale. Ma nella vita – e non stanchiamoci di ricordare che l'educazione lavora *non scholae sed vitae* – la frequentazione del mondo letterario è razionale solo per i critici letterari, che non dovrebbero essere influenzati da aspetti emozionali; tutti gli altri lettori, spettatori, ascoltatori cercano un testo letterario e gli dedicano tempo proprio per la dimensione emozionale, che può essere duplice:

- a) “mi piace”: perché aiuta ad evadere; perché fa pensare; perché oggettivizza esperienze vissute (diceva Proust che ogni lettore, quando legge, legge se stesso, al che ribatte Pennac che un libro ben scelto ti salva perfino da te stesso); perché è un meraviglioso gioco linguistico; perché ha una trama avvincente; perché scoprire l'assassino mette il cuore in pace e rassicura prima di spegnere la luce per la notte; perché consente di vivere in mondi passati, futuri, lontani, esistenti o non: come diceva Umberto Eco, chi non legge vive solo la sua vita, chi legge vive 5000 anni, vede Caino uccidere Abele, Renzo che sposa Lucia;
- b) “non mi piace”: segna la morte del rapporto tra una persona e l'autore, il regista, il cantante, il drammaturgo che non è piaciuto. Raramente si concede una prova d'appello.

In un processo educativo che crea *forma mentis* la valutazione emozionale in termini “mi piace / non mi piace” non può essere considerata sufficiente: l'abitudine mentale da creare, lavorandoci dopo ogni contatto con un testo, è che alla domanda “ti è piaciuto? / ti ha dato qualcosa?” deve seguire la domanda chiave: “perché?”: come vedremo nella sezione metodologica, il passo conclusivo del percorso di lavoro su un testo è proprio la condivisione, in una sorta di pensiero ad alta voce, delle ragioni per cui ad alcuni il testo è piaciuto, altri sono restati indifferenti, altri ancora hanno vissuto il testo con fastidio o noia.

Un'ultima nota: la dimensione emozionale non riguarda solo la relazione studente/testo: in classe, regista del processo, c'è anche un insegnante, e l'esperienza emozionale della letteratura può contribuire a creare una relazione “complice” tra lo studente adolescente e l'insegnante adulto, che travalichi la relazione antagonista tipica dell'età degli studenti (Carnero, 2023).

(Nel prossimo numero, 2/2026, sarà pubblicato il secondo articolo di questa coppia di riflessioni: il tema è la didattica operativa, in classe, della letteratura).

<sup>18</sup> Malgrado il ruolo dominante della storia della letteratura nell'insegnamento letterario in Italia, la bibliografia sul tema è praticamente inesistente, dopo la serie di interventi di Pier Vincenzo Mengaldo negli anni Novanta *Contro le storie della letteratura italiana*, che suscitò polemiche molto forti e portò ad una serie di interventi in convegni e di interviste giornalistiche in cui il critico ribadiva la sua posizione. Il saggio più recente che conosciamo sul tema (trattato *passim*, ma non specificamente, in molta della bibliografia conclusiva) è Caon (2003), che sintetizza il dibattito del decennio precedente.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Riportiamo solo volumi dell'ultimo quarto di secolo, dal 2000 a oggi. I volumi novecenteschi che mette conto citare ancor oggi sono dei classici, per cui non serve un'indicazione bibliografica

- Alloatti S. (2020), "L'insegnamento della letteratura italiana nei licei della Svizzera tedesca", in *Versants*, 2, pp. 35-49.
- Antoniazzi A. (2012), *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo, Milano.
- Ardissino E., Stroppa S. (2009), *La letteratura nei corsi di lingua. Dalla lettura alla creatività*, Guerra, Perugia.
- Armellini G. (2008), *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano.
- Balbo A. (2011), *Latino sul web: riflessioni sulla didattica multimediale della lingua e letteratura latina in vista della costruzione di un database valutativo*, Politecnico di Torino, Torino: [http://didamatica2011.polito.it/elenco\\_lavori/full\\_paper](http://didamatica2011.polito.it/elenco_lavori/full_paper).
- Balboni P. E. (2004) (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET Università, Torino: <https://iris.unive.it/bitstream/10278/5194/1/Educazione%20Letteraria%20BALBONI%202004.pdf>.
- Balboni P. E. (2017), "La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica", in *Educazione Linguistica – Language Education*, ELLE, 1, 1-16: <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>.
- Balboni P. E. (2018), *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne.
- Balboni P. E. (2025), "La grammatica dell'italiano L1 come salvagente cognitivo per studenti 'liquidi'", in *Educazione Linguistica – Language Education*, ELLE, 2, pp. 124-141: <https://edizionicafoscari.it/it/edizioni/riviste/elle/2025/214-2-2025/>.
- Ballester Roca J. (2015), *La formación lectora y literaria*, Grao, Barcellona.
- 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/6815/6745>.
- Barone L., Di Sabato B., Manzolillo M. (2021), *L'educazione linguistica e letteraria. Un approccio integrato*, UTET Università, Torino.
- Bartoli Kucher S. (2013), "Testi letterari e film per capire e raccontare storie: competenza narrativa e competenza interculturale nella didattica delle lingue", in Rückl M., Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Contesti di apprendimento in italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Bartoli Kucher S. (2021), *Transkulturelle Literatur- und Filmdidaktik. Narrationen und Filme aus dem mediterranen Begegnungsraum*, Lang, Berlin.
- Bauman Z. (2003), "Educational challenges of the liquid-modern era", in *Diogenes*, 50, pp. 15-26.
- Bauman Z. (2005), "Education in liquid modernity", in *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, pp. 303-317.
- Bauman Z. (2009), "Education in the liquid-modern setting", in *Power and Education*, 1, pp. 157-166.
- Bauman Z., Mazzeo R. (2012), *On Education*, Polity, Cambridge.
- Bauman Z., Mazzeo R. (2016), *In Praise of Literature*, Polity, Cambridge.
- Beach R., Appleman D., Simon R., Fecho B. (2020<sup>4</sup>), *Teaching Literature to Adolescents*, Routledge, New York.

- Besnier J. M. (2005), *Les théories de la connaissance*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Betti C. (a cura di) (2005), *Adolescenti e società complessa: proposte d'intervento formativo e didattico*, Del Cerro, Tirrenia.
- Bottiroli G. (2006), *Che cos'è la teoria della letteratura. Fondamenti e problemi*, Einaudi, Torino.
- Brillant Rannou N., Le Goff F., Marie-José Fourtanier M-J., Jean-François Masso J-F. (eds.) (2020), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Champion, Paris.
- Brugnolo S., Colussi D., Zatti S., Zinato E. (2016), *La scrittura e il mondo. Teorie letterarie del Novecento*, Carocci, Roma.
- Calabi C., Coliva A., Sereni A., Volpe G. (a cura di) (2015), *Teorie della conoscenza. Il dibattito contemporaneo*, Cortina, Milano.
- Canfora L., Cardinale U. (a cura di) (2013), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, il Mulino, Bologna.
- Caon F. (2003), "E la storia della letteratura?", in Caon F. (a cura di), *L'insegnamento della letteratura*, numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, 7-8, pp. 55-57: [SELM\\_2003\\_7-8.pdf \(anils.it\)](#).
- Caon F. (2013), "Dall'analisi testuale alla competenza comunicativa nella fruizione di testi letterari", in *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 2, pp. 273-300: [art-10.14277-2280-6792-57p.pdf \(unive.it\)](#).
- Caon F. (2022), "Motivazione allo studio della letteratura e canzoni", in *Sponde*, 1, pp. 103-118: [View of Using Songs in Motivating Students to Engage with Literature \(unizd.hr\)](#).
- Caon F., Spaliviero C. (2015a), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Caon F., Spaliviero C. (2015b), "Italiano L2 ed educazione letteraria. Motivare gli studenti allo studio della letteratura", in Lamarra A., Diadori P., Caruso G. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera. Competenze d'uso e integrazione*, Carocci, Roma, pp. 200-209.
- Cardinale U. (a cura di) (2008), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, UTET Università, Torino.
- Carnero R. (2023), "L'insegnamento della letteratura come pratica di relazione", in *Testo e Senso*, 26, pp. 1-9.
- Carta A. (a cura di) (2019), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche di una disciplina*, Loescher, Torino.
- Carter R. (2007), "Literature and Language Teaching 1986-2006. A Review", in *International Journal of Applied Linguistics*, 1, pp. 3-13: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00130.x>.
- Carroli P. (2008), *Literature in Second Language Education. Enhancing the Role of Texts in Learning*, Continuum, London.
- Cerkvenik M., Zudič Antonič N. (a cura di) (2023), *Educazione linguistica e interculturale in ambienti con appartenenze multiple*, Edizioni Unione Italiana e Università Popolare di Trieste Capodistria, Trieste: <https://www.unione-italiana.eu/index.php/it/pubblicazioni>.
- Cesarani R. (2006), *Guida breve allo studio della letteratura*, Laterza, Bari.
- Chiodi L. (2014), "Leggere giovane: cosa leggono i ragazzi di oggi?", in *Annali online della didattica e della formazione docente*, 7, pp. 75-90: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/934>.
- Citton Y. (2011), "La compétence littéraire: apprendre à (dê)jouer la maîtrise", in *Il Verri*, 45, pp. 32-41: [Microsoft Word - Yves Citton\\_competenza letteraria.doc \(compita.it\)](#).

- Colombo A., Guerriero A. R. (2001), "Italiano. Educazione linguistica e letteraria", in Colombo A., D'Alfonso R., Pinotti M. (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-70.
- De Giovanni F., Pellegrin R., Rosi F. (a cura di) (2019), *Lingua, cultura, letteratura: percorsi di insegnamento e di apprendimento*. Numero monografico di *Testi e Linguaggi*, 13.
- Della Valle P. (2014), "Riflessioni su una Didattica della Letteratura Inglese per la Scuola Secondaria Superiore", in *RiCognizioni*, 1, pp. 107-116.
- Di Martino E., Di Sabato B. (2014), *Studying Language through Literature. An Old Perspective Revisited and Something More*, Cambridge Scholars, Newcastle Upon Tyne.
- Dion C., Auclair I. (2017) (eds.), *Lire pour le plaisir! Rapport de un progetto del Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ): Lire-pour-le-plaisir\_integral.pdf* ([ctreq.qc.ca](http://ctreq.qc.ca)).
- Dörnyei Z., Ushioda E. (2009), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Buffalo.
- Eleuteri B. (2021), *Ars lectorica. Perché gli adolescenti leggono*, Associazione Italiana Biblioteche, Roma. La prefazione è online in *Ars lectorica. Perché gli adolescenti leggono* ([aib.it](http://aib.it)).
- Felisoni D. D., Godoi A. S. (2018), "Cell phone usage and academic performance: An experiment", in *Computers & Education*, 177, pp. 175-187.
- Ferrini C. (2020), *La scrittura social*, Pacini, Pisa: <http://www.toscanaopenresearch.it/la-scrittura-social/>.
- Fiorentino G. (2011), "Scrittura liquida e grammatica essenziale", in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Firth J. A., Torous J., Firth J. (2020), "Exploring the Impact of Internet Use on Memory and Attention Processes", in *International journal of environmental research and public health*, 17: <https://doi.org/10.3390/ijerph17249481>.
- Foroughi B., Griffiths M. D., Iranmanesh M. et al. (2021), "Associations between Instagram addiction, academic performance, social anxiety, depression, and Life Satisfaction Among University Students", in *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, pp. 2221-2242: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-021-00510-5>.
- Fraisse E. (ed.) (2015), *Enseignement et littérature dans le monde*. Numero monografico di *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 61: 61 | décembre 2012 *Enseignement et littérature dans le monde* ([openedition.org](http://openedition.org)).
- Freddi G. (2003), *La letteratura. Natura e insegnamento*, Ghisetti & Corvi, Milano.
- Fundación GSR (2022), *Jóvenes y lectura. Estudio cualitativo y propuestas*, Fundación GSR Investigación e informes, Madrid: [Jovenes-y-lectura.pdf](http://jovenes-y-lectura.pdf) ([fundaciongsr.org](http://fundaciongsr.org)).
- Garces-Bacsal R. M., Tupas R., Kaur S., Paculdar A. M., Baja E. S. (2018), "Reading for pleasure: Whose job is it to build lifelong readers in the classroom?", in *Literacy*, 2, 95-102: <https://doi.org/10.1111/lit.12151>.
- Gheno V. (2017), *Social-linguistica italiano e italiani dei social network*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Giusti S. (2015), *Didattica della letteratura 2.0.*, Carocci, Roma.
- Giusti S., Tonelli N. (2021), *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Loescher, Torino.
- Giusti S. (2023), *Didattica della letteratura italiana. La storia, la ricerca, le pratiche*, Carocci, Roma.
- Giusti S. (2025), *Con la letteratura. La lettura letteraria, la scuola, l'insegnamento*, UniSiena, Siena. <https://books.fupress.com/catalogue/con-la-letteratura/16063>.
- Godard A. (ed.) (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, Paris.

- Gonçalves Matos A. (2012), *Literary Texts and Intercultural Learning. Exploring New Directions*, Lang, Berlin.
- Grossi L. (2013), "La competenza letteraria: analisi testuale e ipertestualità", in *Insegnare*, 4, pp. 1-14: [la stanza \(insegnareonline.com\)](http://insegnareonline.com).
- Hall G. (2005), *Literature in Language Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Hopper R. (2005), "What Are Teenagers Reading? Adolescent Fiction Reading Habits and Reading Choices", in *Literacy*, 3, pp. 111-168: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x>.
- Houssonloge D. (2018), "Les jeunes lisent-ils encore?", in *UFAPEC*, 17, pp. 1-11: [1718-lecture-et-jeunes.pdf \(ufapec.be\)](http://1718-lecture-et-jeunes.pdf).
- Hughes-Hassel S., Rodge P. (2007), "The Leisure Reading Habits of Urban Adolescents", in *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 1, pp. 22-33<sup>19</sup>.
- Jingjing G. (2022), "Social Media Affects the Way of Communication", in *BCP Education & Psychology*, 7, pp. 290-94, DOI: [10.54691/bcpep.v7i.2676](https://doi.org/10.54691/bcpep.v7i.2676).
- Kucirkova N., Cremin T. (2018), "Personalised reading for pleasure with digital libraries: towards a pedagogy of practice and design", in *Cambridge Journal of Education*, 5, pp. 571-589: (PDF) [Personalised reading for pleasure with digital libraries: Towards a pedagogy of practice and design \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/328111111).
- Ivancic B., Puccini P., Rodrigo Mora M. J., Turci M. (a cura di) (2018), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico. Esperienze a confronto. Quaderni del CeSLiC*, 6: <http://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/5843>.
- Langella G. (a cura di) (2014), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, ETS, Pisa.
- Lavinio C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Loor Mendoza M. M., Mariño Sánchez M. (2022), "La motivación por la literatura. realidades y desafíos", in *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 1, pp. 217-232: [3584-Texto del artículo-8289-1-10-20220409.pdf](https://doi.org/10.20220409.pdf).
- Lubello S. (a cura di) (2016), *L'E-TALLANO Scrittori e scritture nell'era digitale*, Franco Cesati Editore, Firenze
- Luperini R. (2000), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- Malvestio L., Bona L., Nitti F. (2007), *Un curriculum modulare: la letteratura francese*, Carocci, Roma.
- Marinetto P. (2008), *Lavorare sui testi. Percorsi di educazione linguistica e letteraria per la scuola secondaria di secondo grado*, Erickson, Trento.
- Mascia T. (2023), "Pedagogia del leggere per piacere. Il ruolo della motivazione e l'identità del lettore", in *Pedagogia più Didattica*, 1, pp. 133-143: [Pedagogia del leggere per piacere – Pedagogia più Didattica \(erickson.it\)](https://www.erickson.it/it/ricerca/133-143-pedagogia-del-leggere-per-piacere-pedagogia-piu-didattica).
- MBAC (2015), "Esperienze internazionali di promozione della lettura. Quaderni di Libri e Riviste d'Italia", 65: [Esperienze internazionali di promozione della lettura .indd \(ipzs.it\)](https://www.ipzs.it/it/ricerca/65-esperienze-internazionali-di-promozione-della-lettura).
- McGeown S. P., Duncan L. G., Griffiths Y. M. et al. (2015), "Exploring the Relationship between Adolescents' Reading Skills, Reading Motivation and Reading Habits", in *Read Write*, 28, pp. 545-569: <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9537-9>.
- Medici D. (a cura di) (2001), *Che cosa fare della letteratura. La trasmissione del sapere letterario nella scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Mendoza A. (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Aljibe, Malaga.

<sup>19</sup> Il testo può essere chiesto all'autore in [The Leisure Reading Habits of Urban Adolescents \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/328111111).

- Meristo M. (2009), "Motivational Aspects in Teaching English Culture and Literature: A Narrative Analysis", in *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, pp. 181-194: [meristo.pdf \(gerflint.fr\)](#).
- Meschini F. (2020), "Testi e conversazioni. Il racconto collettivo dei social network", in *Umanistica Digitale*, 8, pp. 105-122, DOI: <http://doi.org/10.6092/issn.2532-8816/9958>.
- OCSE PISA (2023), *PISA 2022. I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze. Rapporto nazionale\_PISA2022\_.pdf (cineca.it)*.
- Palmesciano R. (2004), "Per una riformulazione del curriculum di letteratura greca e latina nel ginnasio e nei licei", in *Annali dell'Istituto Universitario Orientale*, 26, pp. 245-284: (PDF) [Per una riformulazione del curriculum di letteratura greca e latina nel Ginnasio e nei Licei | Riccardo Palmesciano - Academia.edu](#).
- Parkinson B., Reid-Thomas H. (2010), *Teaching Literature in a Second Language*, University of Edinburgh Press, Edinburgh.
- Patota G., Rossi F. (a cura di) (2018), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca, goWare, Firenze.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pieper I. (2006), *L'enseignement de la littérature*, Consiglio d'Europa, Strasburgo: [16805c73e2 \(coe.int\)](#).
- Poulin A. (2014), "La lecture chez les jeunes a-t-elle un avenir?", in *Lurelu*, 3, pp. 5-11: [La lecture chez les jeunes a-t-elle un avenir? – Lurelu – Érudit \(erudit.org\)](#).
- Qin Y., Omar B., Musetti A. (2022), "The addiction behavior of short-form video app TikTok: The information quality and system quality perspective", in *Frontiers in Psychology*, 13: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.932805>.
- Ricci L. (2013), *Paraletteratura. Lingua e stile dei generi di consumo*, Carocci, Roma.
- Rigo R. (2014), *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Anicia, Roma.
- Ruozzi G., Tellini G. (a cura di) (2020), *Didattica della letteratura italiana. Riflessioni e proposte operative*, Le Monnier, Milano, pp. 17-29.
- Santerini M. (2013), *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma.
- Santarone D. (2013), *Le catene che danno le ali. Percorsi educativi tra didattica interculturale e letteratura*, Le Lettere, Firenze.
- Schaeffer J.-M. (2011), *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Marchaisse, Vincennes.
- Spaliviero C. (2015), "L'educazione letteraria. Crisi e possibili vie d'uscita", in *Educazione Linguistica – Language Education, ELLE*, 2, pp. 41-58: <https://edizionicafoscari.unive.it/riviste/elle/2015/2/leducazione-letteraria/>.
- Spaliviero C. (2020), *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: [Educazione letteraria e didattica della letteratura \(unive.it\)](#).
- Spata A. (2018), *Didattica delle lingue e letterature classiche*, USR Veneto, LS Paleocapa, AICC, Rovigo.
- Spera L. (2015), *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri. Cinque percorsi operativi nel Novecento*, Pacini, Pisa.
- Stagi Scarpa M. (a cura di) (2005), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Carocci, Roma.
- Stagi Scarpa M., Pozzi Lolli M. L. (2006), *Un curriculum modulare: la letteratura inglese*, Carocci, Roma.
- Stokel-Walker C. (2022), "TikTok Wants Longer Videos - Whether You Like It or Not", in *Wired: TikTok Wants Longer Videos—Whether You Like It or Not | WIRED*.
- Taddei A. (2011), *Testi e contesti. Per una didattica della letteratura greca nei nuovi licei*, ETS, Pisa.
- Tonelli N. (a cura di) (2014), *Per una letteratura delle competenze*, Loescher, Torino.

- Travanca I. (2014), “Juventud y lectura: una investigación sobre adolescentes en Barcelona”, in *Grafo Working Papers*, 3, pp. 47-73: [Isabel\\_Travancas\\_gwp \(uab.cat\)](#).
- Tülüba S. T., Karaköse T., Papadakis S. A. (2023), “Holistic Investigation of the Relationship between Digital Addiction and Academic Achievement among Students”, in *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 13, pp. 2006–2034: [EJIHPE | Free Full-Text | A Holistic Investigation of the Relationship between Digital Addiction and Academic Achievement among Students \(mdpi.com\)](#).
- Uribe M. R. (2008), *Un curriculum modulare: la letteratura spagnola*, Carocci, Roma.
- Viale M. (2014), “L’italiano delle letture dei “giovani adulti” tra tempo libero e scuola”, in *Annali online della didattica e della formazione docente*, 7, pp. 58-74: [admin-Viale\\_L'italiano+delle+letture+dei+giovani+adulti \(1\).pdf](#).
- Wilhelm J. D. (2016), “Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all”, in *The Australian Journal of Language and Literacy*, 1, pp. 30-41.
- Wolters C. A., Denton C. A., York M. J. *et al.* (2014), “Adolescents’ motivation for reading: Group differences and relation to standardised achievement”, in *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, pp. 503-533, DOI: [10.1007/s11145-013-9454-3](#).
- Zinato E. (a cura di) (2022), *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, Bari.

