

## SE UN POMERIGGIO DI PRIMAVERA UNO STUDENTE RISCOPRISSSE IL PIACERE DELLA LETTURA E IMPARASSE UNA LINGUA... RIFLESSIONI SULL'UTILIZZO DELLA LETTERATURA NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS

Demetra Barone<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Come emerge dal dibattito glottodidattico recente<sup>2</sup>, l'utilizzo del testo letterario come strumento di acquisizione linguistica è molto scarso. Quando è presente, il testo letterario viene utilizzato o come modello linguistico – riprendendo una pratica in uso fino agli anni '70 e duramente criticata dal dibattito di quegli anni sulla didattica e dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*<sup>3</sup>, pratica che dovrebbe essere stata ormai superata – o come un testo tra gli altri testi. Quest'ultimo modo di concepire il testo letterario è proprio di molti metodi comunicativi che, occupandosi spesso esclusivamente degli usi funzionali del linguaggio e di unità minime della comunicazione (gli atti linguistici), piuttosto che di interi eventi linguistici, hanno ridotto il discorso letterario a uno fra i molti modi della comunicazione scritta o a un linguaggio settoriale come altri, relegandolo in una posizione di marginalità. Questi metodi non hanno considerato, invece, le caratteristiche peculiari che attribuiscono al testo letterario quella

<sup>1</sup> Università degli Studi di Bologna.

<sup>2</sup> Se fino agli anni Settanta la letteratura aveva continuato ad assumere un'importanza apicale, considerata com'era la più compiuta e variegata espressione di un idioma, nei decenni successivi spinte socio-culturali di diversa natura hanno invece portato a considerare centrale l'insegnamento della lingua, nell'obiettivo di sviluppare nell'apprendente una sempre maggiore competenza comunicativa nella LS impartita. In questo processo è ovviamente cambiata anche la scelta dei materiali di studio, un cambiamento che ha portato, come dice Roberto De Romanis, alla creazione di «un sillabo privo di gerarchie qualitative dove il discorso letterario compare tra i molti e differenti modi della comunicazione scritta: semplicemente come una delle sue possibilità, o come l'esito di un linguaggio speciale, di un codice settoriale tra i tanti» (De Romanis 2010: 123). Lo stesso Paolo E. Balboni (2002: 138) afferma: «In nome dell'approccio comunicativo si sono trascurati in questi ultimi vent'anni due tipi di testo che invece dovrebbero comparire in tutti i corsi scolastici, dove si effettua un discorso complessivo sulla comunicazione in lingua straniera: i testi letterari (in senso lato) e quelli microlinguistici». Per avere un'idea più ampia del dibattito recente sull'utilizzo del testo letterario all'interno dell'educazione linguistica si vedano gli studi condotti a livello internazionale da: Paran (2006), Hall (2005), Edmondson (1997).

<sup>3</sup> Le *Dieci Tesi* più che rifiutare il testo letterario *tout court*, rifiutano quella pedagogia linguistica tradizionale tutta incentrata sulla lingua scritta (dei pensierini e dei temi da far produrre, dei testi solo letterari da far leggere) e devono essere lette in relazione al sistema didattico in uso negli anni in cui sono state prodotte. Il presente lavoro concorda con le *Dieci Tesi* sul fatto che il testo letterario non debba essere considerato un modello linguistico, almeno non sempre, ma questo non impedisce, in una realtà linguistica e sociale profondamente mutata rispetto agli anni delle *Dieci Tesi*, di utilizzarlo con altri scopi e altre metodologie, mantenendo sempre come obiettivo l'acquisizione della nuova lingua.

“letterarietà” mancante in altri testi e che potrebbero renderlo un interessante strumento di educazione linguistica.

Prendendo le mosse da questo stato di cose e cercando di distaccarsene, almeno sotto alcuni punti di vista, il presente contributo vuole sostenere l'utilità del testo letterario nell'insegnamento linguistico – in coerenza con le proposte dell'approccio ermeneutico, per quanto riguarda gli aspetti di quest'ultimo legati all'uso del testo letterario – ed essere, quindi, uno spunto di riflessione per la didattica dell'italiano L2/LS. Il lavoro si propone, infatti, di dimostrare come l'educazione letteraria può essere un utile strumento per l'insegnamento della lingua e una buona motivazione allo studio di quest'ultima, a patto che il testo letterario e le reazioni (cognitive ed emotive) ad esso diventino un input alla comunicazione. Solo attraverso un tale utilizzo del testo letterario, l'educazione linguistica e l'educazione letteraria – spesso divise dalla ricerca teorica e dalla pratica didattica – potrebbero far convergere le loro linee. Naturalmente ogni percorso dovrà essere strutturato tenendo presenti la tipologia di apprendenti, il loro livello linguistico e culturale, le loro abilità e conoscenze, ma soprattutto il loro grado di motivazione e interesse per il testo letterario e per il confronto interculturale. Non è detto che tutti gli studenti siano interessati alla letteratura o disposti a studiarla durante le ore di lezione. Per questo motivo bisogna sempre tenere in considerazione, come in qualsiasi tipo di percorso didattico, la centralità dello studente, con i suoi bisogni, i suoi piaceri e le sue priorità.

Le pagine seguenti descriveranno un'esperienza didattica progettata come un'estensione dei normali corsi di lingua italiana LS e condotta in una classe multilivello (A2/C2) di un Istituto Italiano di Cultura<sup>4</sup>, appositamente formata e composta da studenti adulti, al centro della quale è stato posto il contatto diretto e non mediato con il testo letterario. La prima parte del titolo del presente contributo è stata ripresa dal nome dato al percorso letterario proposto agli studenti; questa evidente trasposizione del titolo di un'opera di Calvino al contesto di un corso di lingua e letteratura per stranieri (il corso è stato svolto in primavera e organizzato in incontri pomeridiani) aveva due obiettivi: da un lato stimolare la curiosità degli studenti riguardo i contenuti del corso e dall'altro presentare quest'ultimo, riprendendo le parole originali del libro, come un viaggio il cui esito non è dato. Il titolo dell'opera di Calvino, infatti, è un periodo ipotetico non concluso, lasciato a metà, una protasi senza apodosi e anche una protasi senza verbo, una frase che dà l'idea del non compiuto, di qualcosa che deve essere completato. L'incompletezza comporta che ci sia qualcuno che immagini il proseguimento di questa frase interrotta, che è poi anche l'inizio di una storia. Agli studenti è stata affidata la possibilità di proseguire la frase interrotta, di iniziare una storia.

Nella consapevolezza che l'insegnamento e l'acquisizione sulla base di un approccio non casuale al testo letterario richiedono competenze e preparazione accurate, in fase di programmazione innanzitutto sono stati analizzati i testi scelti in rapporto al contesto didattico nel quale sarebbero stati utilizzati; successivamente sono stati definiti gli

<sup>4</sup> Nello specifico l'esperienza didattica è stata condotta da me stessa all'interno dell'Istituto Italiano di Cultura di Rio de Janeiro, durante un periodo di ricerca volto alla stesura delle tesi di laurea magistrale. Ho dato conto di questa esperienza nella mia tesi di laurea magistrale in Italianistica, Culture letterarie europee e Scienze linguistiche discussa presso l'Università di Bologna, dal titolo *Il testo letterario come strumento per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera: una ricerca sul campo in Brasile* (a.a. 2013/2014 III sessione; relatore prof. Matteo Viale; correlatrice prof.ssa Giuliana Benvenuti).

obiettivi che si volevano raggiungere tramite l'utilizzo di quei testi e, in relazione agli obiettivi, sono state scelte le modalità di lavoro da adottare.

*Percorso didattico:* "Se un pomeriggio di primavera uno studente..."

*Tipo di modulo:* I romanzi della trilogia de *I nostri antenati*

*Prerequisiti:* Conoscenza base della lingua italiana

*Livello linguistico degli studenti:* Classe multilivello (A2/C2)

*Titolo del modulo:* "Se un pomeriggio di primavera uno studente..."

*Obiettivo generale:* Riflettere sullo stile di Calvino nei tre romanzi e sul suo pensiero riguardo la ricezione del testo letterario. Allenare l'utilizzo della lingua straniera, stimolando l'interpretazione dei significati palesi e nascosti della trilogia.

*Obiettivo affettivo:* Riconoscere e riscoprire la curiosità e il piacere per il testo letterario. Esprimere le proprie emozioni dopo la lettura.

*Tempo previsto:* circa 12 ore

*Materiali:* testi letterari (I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore – I nostri antenati*); materiali audio (musiche, audio-letture); materiali video (video su I. Calvino).

## 2. PERCHÉ ITALO CALVINO?

«La strategia di selezione e di presentazione dei testi diventa inseparabile dal riconoscimento della loro utilità (psicologica, estetica, sociale) da parte dell'utente» (Coletti *et al.* 1999/2000: 12)<sup>5</sup>, un'utilità tale da far acquistare al fatto letterario un carattere comunicativo e didattico. Partendo da questa riflessione, è stato scelto il protagonista di questa sperimentazione letteraria all'interno della classe di lingua: Italo Calvino.

In un contesto di didattica dell'italiano LS, la fortuna editoriale di Calvino in altre lingue, legata anche al suo impegno e interesse per la traduzione delle proprie opere, è un fattore che rende questo autore molto interessante agli occhi di studenti particolarmente attratti dalla cultura italiana. A questo fattore si aggiunge il particolare stile dell'autore, che si presta ad essere recepito con grande facilità da un pubblico di lettori stranieri molto ampio. La scelta di alcune opere di Calvino come parte centrale del lavoro svolto all'interno della classe di lingua è dipesa, dunque, dalla sua fortuna internazionale e dallo stile utilizzato nelle sue opere.

Italo Calvino nacque il 15 Ottobre 1923 a Cuba e trascorse buona parte della sua vita fuori dall'Italia, facendo continui viaggi in giro per il mondo. Già solo questi aspetti della sua biografia lo rendono uno scrittore internazionale. Inoltre, lo scrittore prestò sempre attenzione al lavoro dei suoi traduttori: aveva infatti l'abitudine di inviare loro puntigliose lettere, dimostrando il suo interesse ad essere apprezzato anche fuori dai

<sup>5</sup> Riguardo la selezione dei testi, diventa cruciale il problema della leggibilità sia culturale che linguistica. Afferma a proposito Vittorio Coletti, riflettendo sul canone della letteratura italiana nella prospettiva dell'insegnamento: «se è lecito pretendere che i testi da salvare siano "leggibili" da chi li riceve senza eccessiva fatica transcodificatoria, bisogna domandarci quali problemi di leggibilità nell'oggi pongono i testi della letteratura italiana di ieri» (Coletti, 1999/2000: 14) e aggiunge ancora «Ma anche questo "oggi" è ormai passato e persino il Novecento domanda una selezione, un suo canone» (Coletti, 1999/2000: 26). In generale, si legga tutta la riflessione, estremamente interessante, che fa Coletti (1999/2000) sulla scelta dei testi da utilizzare e da non utilizzare in una prospettiva didattica.

confini italiani ed europei. Quest'altro aspetto lo rende ancora di più uno scrittore internazionale. Non a caso – secondo l'ultima ricerca effettuata dall'*Index Translationum* dell'Unesco<sup>6</sup> – tra i dieci scrittori italiani più tradotti al mondo, al secondo posto si posiziona Italo Calvino, con 897 traduzioni. Dal 1955 – anno della prima traduzione in assoluto di una sua opera (si trattava del *Visconte dimezzato* tradotto in Francia, paese “calviniano” per eccellenza) – a oggi, i libri dello scrittore sono stati pubblicati in 64 paesi (tra cui i più curiosi sono la Birmania, l'Iraq, l'Iran, il Kuwait e Taiwan) e 45 lingue (comprese il basco, il gallese, il farsi, il tamil, il bergamasco).

Per quanto riguarda lo stile di Calvino, sono due gli aspetti presi in considerazione nel presente lavoro: da un lato quello che è stato definito lo “stile semplice” dell'autore, che rende la sua produzione narrativa facilmente utilizzabile nell'ambito della didattica dell'italiano LS; dall'altro il particolare ruolo che assume il lettore nelle opere e quindi l'aspetto della ricezione all'interno della pratica letteraria calviniana.

Enrico Testa, nel suo *Lo stile semplice. Discorso e romanzo* (1997), approfondisce il concetto – come annunciato dal titolo – di “stile semplice”, una denominazione che proviene dai domini della retorica e con la quale egli si riferisce a

un tipo di prosa narrativa in cui è dominante l'orientamento verso una lingua media e colloquiale, la cui “naturalità” comunicativa determina una riduzione della centralità estetica della parola e, contemporaneamente, un incremento della finzione dell'aspetto eteronomo del linguaggio e dei suoi tratti denotativi (descrittivi, referenziali, oggettivi) (Testa, 1997: 6).

Al centro dello stile semplice, assunto come figura del verosimile nel romanzo e come forma testuale dell'opzione per una lingua media e comunicativa (Testa, 1997: 10), sta il parlato-scritto, ovvero, come lo descrive Giovanni Nencioni «la mimesi letteraria del registro orale della lingua» (Nencioni, 1976: 175).

Gli aspetti linguistici di gran parte della narrativa a partire dagli anni Cinquanta–Sessanta possono essere ricondotti, secondo Testa, allo “stile semplice”. L'orientamento, infatti, verso una lingua viva e moderna a partire dal rapporto tra parlato e scrittura letteraria, nonché la scelta di un italiano medio e uniforme, ma anche ricco e variegato, che riassume proficuamente le varietà dialettali sono aspetti comuni della prosa di questa stagione particolarmente intensa della storia letteraria italiana. Mentre le opere neorealiste, in seguito al rifiuto del tradizionale linguaggio letterario, avevano concesso spazio e voce a figure e situazioni umili proponendo – quali lingue della mimesi – i dialetti, gli italiani regionali e l'italiano popolare, la narrativa del periodo sopra citato punta ad un italiano comune e sostanzialmente unitario, privo di forti tensioni e scarti.

L'istanza della nitidezza e della precisione, tipica dello “stile semplice”, risulta evidente in molta prosa di Calvino, e diventa interessante nel momento in cui tale prosa viene utilizzata come materiale didattico all'interno di un corso di lingua e letteratura italiana per stranieri. È evidente, infatti, che uno stile basato sulla ricerca della naturalità – che però non è genericità, ma ricerca della precisione e della traducibilità del messaggio – in cui, come afferma Testa (1997: 276), la lingua parlata entra a far parte

<sup>6</sup> Si consulti l'*Index Translationum* online dell'Unesco:

[http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL\\_ID=7810&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=7810&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

del romanzo non tanto come segno di caratterizzazione espressionistica o realistica o sociologica, ma semplicemente come lingua *tout court* della narrazione (ritenuta in grado di dar forma a temi e motivi diversi e spesso lontanissimi da quelli che prima le competevano istituzionalmente), diventi facilmente utilizzabile per uno studente/lettore che, possedendo un livello di lingua italiana non comparabile a quello di un madrelingua, sia interessato ad approfondire aspetti legati alla cultura italiana tramite la conoscenza della sua letteratura, avendo allo stesso tempo – scelte didattiche dell'insegnante permettendo – la possibilità di aumentare le proprie capacità espressive nella nuova lingua proprio attraverso la comprensione, l'interpretazione e la discussione di testi letterari italiani. Non a caso, in riferimento a gran parte della prosa di Calvino, si parla di “traducibilità”<sup>7</sup>, aspetto che per alcuni, come è noto, costituisce un limite, ma che – insieme alla curiosità problematica, al senso dell'artificio e, allo stesso tempo, alla razionalità di questo autore – può essere una delle ragioni per le quali, in un percorso letterario rivolto a studenti stranieri di lingua italiana, le opere di questo autore vengano preferite ad altre altrettanto interessanti, esteticamente e culturalmente pregnanti, ma prive di quella “semplicità” narrativa di cui si parlava prima.

Per quanto riguarda il secondo aspetto dello stile calviniano preso in considerazione in questo lavoro, più volte nelle sue opere Calvino dichiara al lettore la sua libertà di muoversi nello spazio del testo letterario, anzi, dichiara la propria morte come autore: il lettore è invitato a riempire degli spazi vuoti, a scrivere a sua volta. Cosa significhi tutto ciò non può essere chiaro finché non si dia uno sguardo a quello che Calvino ribadisce più volte a proposito dell'autore dell'opera: «Il metodo migliore è considerare l'autore come defunto, o come persona la cui identità è solo presunta, e le sue opere come dei reperti archeologici» (Calvino, 2000: 1142)<sup>8</sup>. Calvino vorrebbe instaurare con il lettore un rapporto poggiato sulla reciproca soddisfazione, intenderebbe cioè fare in modo che l'opera letteraria sia la chiave per «la partecipazione a un lavoro comune» (Calvino, 2000: 1003). Le opere di Calvino lasciano spazio al lettore, aprono lo spazio della possibilità, postulando sempre nuove aperture al possibile. Calvino vuole che la letteratura offra al lettore una «scossa spaesante [...]una crisi che può portarlo a guardare il mondo quotidiano con occhio mutato» (Calvino, 2000: 1068). È perciò evidente che il mondo rappresentato non può essere una copia perfetta del mondo reale. Compito della letteratura è, infatti, mettere in moto la macchina dell'immaginario: solo suscitando sogni, paure e speranze, chi scrive può contribuire alla nascita di un altro mondo. Personaggi e spazi che nel mondo reale non esistono violentano la normale percezione del mondo da parte del lettore, provocano lo straniamento. Ed è a partire dallo straniamento che inizia un percorso di ricerca di senso da parte del lettore, il quale, una volta comprese le caratteristiche dello straniamento, cerca di dargli un significato, di interpretarlo partendo dalla propria posizione nel mondo, nella società. Il lettore, da ascoltatore di racconti, diventa autore di nuovi racconti e creatore di nuovi significati e interpretazioni del testo. Sia nella fase d'ascolto che nella fase di costruzione di un nuovo racconto che parta dagli spazi lasciati vuoti da quello appena ascoltato, il lettore

<sup>7</sup> Si veda lo studio fatto da Monica Cristina Storini (2013: 109-134), sulle teorie della traducibilità in Calvino.

<sup>8</sup> A Paolo Valesio il 9 Luglio 1971 Calvino scrive: «Un testo deve potersi leggere e giudicare a prescindere dall'esistenza o meno di una persona con il nome e il cognome che è scritto in copertina» (Calvino, 2000: 1107).

entra in contatto con un linguaggio o con una serie di linguaggi, che nella prima fase recepisce passivamente e nella seconda riutilizza personalmente.

Riportando queste riflessioni di teoria letteraria alla teoria della didattica di una lingua straniera e alla pratica che ne consegue, si potrebbe affermare che quegli spazi vuoti lasciati dall'opera letteraria, pronti ad essere riempiti dal personale rapporto che il lettore instaura con l'opera, offrono a chi sta apprendendo una lingua straniera e quindi un sistema non solo linguistico ma anche culturale nuovo, la possibilità di fare un uso del tutto particolare della nuova lingua, potendola utilizzare per creare delle proprie personali narrazioni, e, come conseguenza, la facoltà di svilupparne le possibilità comunicative. Ovviamente, le spesso spregiudicate interpretazioni dello studente/lettore non avranno valore assoluto ai fini della corretta comprensione del testo, esse saranno solo un impulso alla comunicazione e verranno comunque integrate dagli interventi dell'insegnante al momento opportuno. Se nella didattica tradizionale, il libro di testo – seguendo un approccio di tipo comunicativo – stabilisce in partenza situazioni rilevanti e potenzialmente interessanti per l'apprendimento del discente, senza prendere in considerazione i suoi veri interessi, e gli offre i mezzi linguistici necessari per esprimere quello che si ritiene importante saper dire, al contrario l'utilizzo di un testo letterario autentico permette di rivolgersi allo studente nella sua individualità, nei suoi interessi e nelle sue esperienze, dandogli voce e la possibilità di conoscere e creare sempre nuovi mondi possibili. Dice Calvino nelle *Lezioni americane*: «penso che siamo sempre alla caccia di qualcosa di nascosto o di solo potenziale o ipotetico, di cui seguiamo le tracce che affiorano sulla superficie del suolo» (Calvino, 1988: 693). In fondo è questa l'esigenza di chi si pone di fronte a un testo letterario: la ricerca del possibile.

Uno dei motivi, quindi, per cui all'interno del laboratorio è stato scelto Calvino risiede nella capacità di questo autore di scomparire all'interno delle proprie opere e lasciare al lettore, che in questo caso è anche uno studente di una lingua straniera, la possibilità di creare nuovi racconti a partire dalla storia letta e, nello stesso tempo, l'opportunità di apprendere in maniera più naturale il nuovo sistema linguistico. Questa cancellazione dell'autore, ideale che Calvino ribadisce a chiare lettere scrivendo «magari fosse possibile un'opera concepita al di fuori del self, un'opera che ci permettesse d'uscire dalla prospettiva limitata d'un io individuale» (Calvino, 1988: 733), sembra legarsi a un modo di raccontare naturale, quello a cui allude Ludmilla, la lettrice di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Un modo di narrare che non pretende d'imporre nessuna visione del mondo e che fa nascere la fabula come nasce una pianta, una foglia.

### 3. OBIETTIVI DIDATTICI

Per definire gli obiettivi del laboratorio si è scelto di partire dalle competenze generali indicate dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa, 2001): sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere<sup>9</sup>; e adattare poi al contesto di insegnamento preso in esame nel presente lavoro.

<sup>9</sup> Sapere: conoscenze dichiarative che vengono sia dalle esperienze sociali che dalle conoscenze apprese in contesti formali (scolastici, accademici); è importante che le conoscenze apprese si integrino costantemente con la capacità di tradurre verbalmente tali conoscenze. Saper fare: componente più prettamente procedurale delle conoscenze generali di un individuo, è la capacità di tradurre verbalmente le conoscenze dichiarative. Saper essere: l'insieme di caratteristiche individuali, tratti della personalità,

Alla fine del percorso letterario gli studenti dovevano iniziare a:

- Acquisire elementi di conoscenza intertestuale, contestuale, extratestuale. A tale scopo, durante ogni lezione gli studenti sono entrati in contatto in maniera graduale con l'autore dei testi letterari studiati (apprendendo informazioni sulla vita e sullo stile, non seguendo un ordine storico-cronologico ma prendendo spunto da singole parti dei testi stessi o da piccoli aneddoti), con il contesto letterario e con il contesto storico che fanno da sfondo alla vita e alla produzione dell'autore medesimo. L'acquisizione di tali elementi è avvenuta solo ed esclusivamente a partire dal testo letterario, secondo un processo per cui il testo nella sua interezza o le varie parti di cui è composto diventano input per un processo induttivo di conoscenza degli elementi che stanno al di fuori del testo ma ad esso sono inesorabilmente legati.
- Possedere riferimenti culturali, in rapporto all'orizzonte ideologico di riferimento dell'autore. In questo ampio concetto rientra la Weltanschauung – la visione della vita, l'ideologia – che sostanzia il mondo spirituale dell'autore e i suoi ideali etici. I riferimenti culturali implicano quelli storici, in quanto qualificano il rapporto dell'autore e del testo con le problematiche del suo tempo.
- Approfondire la conoscenza del lessico e delle strutture della nuova lingua, lavorando su campi semantici particolarmente importanti o su strutture linguistiche rilevanti ai fini della comprensione del testo; a partire da qui, riuscire a riutilizzare il lessico e le strutture acquisiti per analizzare, reperire o identificare le tematiche del testo o i suoi valori sottesi, metterlo in relazione con altri testi o con altre tematiche, scoprirne i vari significati, sintetizzarlo, riformularlo, produrne delle varianti; infine, rafforzare la competenza di lettura e pronuncia nella nuova lingua.
- Raggiungere o risvegliare il piacere della lettura. Marcel Proust nell'opera *Del piacere di leggere* afferma:

Esistono degli spiriti cui una sorta di pigrizia impedisce di scendere spontaneamente nelle regioni profonde di se stessi, dove comincia la vera vita dello spirito [...] nella semplice solitudine la coscienza pigra non può trovare nulla e nemmeno la più sofisticata conversazione può esserle utile [...] ciò che le è necessario è un intervento capace di suscitare un movimento profondo, e la possibilità di accogliere nella solitudine lo stimolo di un altro spirito. Questo processo è proprio della lettura [...] quando la lettura è per noi l'iniziatrice le cui magiche chiavi ci aprono al fondo di noi stessi quelle porte che noi non avremmo mai saputo aprire, allora la sua funzione nella nostra vita è salutare (Proust, 1905).

atteggiamenti che riguardano sia l'immagine di sé sia l'immagine degli altri. Saper apprendere: risultante degli altri tipi di competenze, può essere vista come la capacità di conoscere o essere disposti a scoprire l'alterità (un'altra lingua, un'altra cultura, un altro popolo o nuove aree del sapere).

La lezione di letteratura si configura così come un intervento capace di suscitare un movimento profondo, che di solito avviene in gruppo ma che ogni appartenente al gruppo vive in maniera del tutto personale.

- Identificarsi nel ruolo di destinatario della comunicazione letteraria, cercando «o di comprendere i significati che l'opera sprigiona o abbandonarsi ad associazioni fantastiche e sviluppi liberi [...] Non c'è letteratura che possa emarginare la libertà dell'immaginazione (feconda spesso di proposte interpretative), né lettura che possa reprimere totalmente il dettato del testo» (Segre, 1985: 10). In un caso o nell'altro è inevitabile il confronto tra il sistema del testo e quello del lettore, confronto in cui consiste sostanzialmente l'atto critico che, come si vedrà più avanti, può essere considerato una sorta di sinonimo dell'atto ermeneutico. Entrambe le pratiche, infatti, pur con le dovute distinzioni, mirano alla comprensione più approfondita possibile del testo.
- Sviluppare capacità critiche in generale, e nella nuova lingua in particolare (nel paragrafo successivo verrà approfondito il concetto di approccio ermeneutico, all'interno del quale viene data un'enorme rilevanza ai processi di comprensione e interpretazione del testo). Come afferma Segre:

Il testo si presenta al lettore come un insieme di segni grafici. Questi segni hanno un significato denotativo, di carattere linguistico e contemporaneamente costituiscono, in varie combinazioni, dei segni complessi, ancora con un loro significato; [...] In ogni caso, tutti i significati sono affidati ai segni, e in particolare a segni omogenei tra di loro, segni linguistici. L'ermeneutica potrebbe essere la semiotica del testo letterario (Segre, 1985: 11).

Il testo letterario diventa, dunque, input per attivare dei processi ermeneutici, di ricerca e scoperta dei significati, e la discussione che ne deriva diventa luogo in cui esercitare l'utilizzo della nuova lingua.

- Prendere coscienza di sé e del mondo, rapportandosi a una cultura diversa e acquisendo una competenza interculturale. Quest'ultima non riguarda solo le differenze di stili di vita, di valori, di uso dei linguaggi verbali e non verbali, ma anche le differenze nelle tradizioni letterarie – dovute ai diversi processi storici, sociali e culturali che le hanno prodotte. Il testo letterario può diventare, quindi, anche uno strumento importante per la conoscenza e l'incontro tra culture diverse, per la percezione della differenza, la valorizzazione della normalità di quest'ultima e per la tolleranza su cui si impernia il rapporto con essa. Gli studenti hanno infatti la possibilità di entrare in altre realtà e altri modi di vivere e, nonostante l'età adulta, aumentare la consapevolezza della ricchezza e complessità del mondo, rimanendo in una sfera altamente immaginativa e quindi più motivante rispetto al puro apprendimento cognitivo.
- Riuscire a cogliere il senso generale del testo e, a partire da questo, fare delle ipotesi di significato. Questo aspetto si lega alla riflessione precedente sulla possibilità da parte dello studente/lettore di comprendere i significati dell'opera e allo stesso tempo abbandonarsi alla libertà dell'immaginazione, senza che uno dei due poli escluda l'altro.



- Trasferire in contesti nuovi le competenze di analisi e linguistiche acquisite, riuscendo a ripetere il lavoro fatto su un testo nell'approccio ad altre opere letterarie e – sia a livello ermeneutico che a livello linguistico – riuscire ad applicare nella vita quotidiana le capacità acquisite, attraverso lo sviluppo di un maggiore senso critico e di una migliore conoscenza della lingua straniera.

I primi due punti rimandano alla competenza del sapere; i punti tre, cinque, sei, otto e nove a quella del saper fare; i punti quattro e sette a quella del saper essere. Tali competenze confluiscono nell'abilità del saper apprendere. Ovviamente, vista la breve durata del corso, non si pretendeva che gli studenti arrivassero al pieno raggiungimento degli obiettivi sopra elencati, ma si auspicava semplicemente che mettessero in moto dei meccanismi di acquisizione legati a tali obiettivi.

#### 4. L'APPROCCIO DIDATTICO SCELTO: IL MODULO ERMENEUTICO

Due aspetti sono stati considerati rilevanti nella scelta dell'approccio al testo letterario:

1. L'educazione letteraria come insegnamento della lingua tramite le interpretazioni del testo letterario.

La letteratura in lingua straniera aumenta il distacco tra testo e lettore a causa della presenza della lingua straniera e del contesto spesso estraneo che l'opera tematizza, ponendo domande diverse rispetto a quelle che può porre la letteratura in lingua materna. L'insegnamento della lingua straniera dovrebbe sfruttare tale stato di cose, spronando lo studente ad articolare le sue reazioni, i suoi modi di comprendere, i suoi quesiti, le sue interpretazioni, nonché creando un dialogo in lingua straniera all'interno del gruppo classe incentrato appunto sul testo letterario, che può articolarsi in varie prese di posizione, stimolando così il confronto con altre opinioni e il controllo del proprio modo di vedere. La letteratura, quindi, aiuta lo studente a trovare un'espressione linguistica individuale e creativa che gli serva per argomentare e che possa riutilizzare anche in altre situazioni linguistiche in cui non si parla di letteratura.

2. L'educazione letteraria come motivazione allo studio della lingua.  
Come affermano Pieri e Gozzo (2008: 7):

Comprendere richiede in ogni caso l'apporto affettivo e cognitivo del lettore, che attiva un discorso con il testo per scoprire e confrontare significati, per costruire valori, in un cammino da viaggiatori-esploratori che non si muovono linearmente, ma costruiscono una propria mappa territoriale - testuale - intertestuale.

La dimensione affettiva – in molti casi e, nello specifico, nel caso dello studio di un'opera letteraria – una volta attivata, rende operante quella cognitiva, motivando lo studente verso ulteriori livelli di comprensione del testo. Lo studente, infatti, viene considerato nella sua totalità, non solo per la sua razionalità, ma anche per tutta la sfera di sentimenti e inclinazioni che comunque influenzano la sua percezione della realtà ed il suo rapportarsi agli altri, e quindi anche il suo apprendimento, in questo

caso linguistico. Nell'esperienza formativa in generale, ma in particolar modo in quella rivolta agli adulti, le passioni, le aspettative e i vissuti sono elementi totalizzanti e, se non considerati a sufficienza, possono invalidare la riuscita del processo formativo. Un gruppo di studenti, ovviamente, non è un organismo statico e per poter organizzare e condurre con successo dei percorsi didattici è necessario conoscere le dinamiche affettive, le motivazioni e i bisogni che spingono gli studenti a intraprendere quel percorso, nonché le strategie più opportune per far leva sull'adulto e condurlo al successo formativo. In un contesto quindi in cui la maggior parte degli studenti è predisposta a intraprendere un percorso di studio della lingua che vada oltre lo studio delle sue regole grammaticali – situazione che dovrebbe essere normale in tutti i corsi di lingua – e che è interessata ai prodotti culturali di quella lingua, la letteratura riesce a motivare allo studio, in quanto dà modo allo studente, oltre che di effettuare proficui esercizi di apprendimento della LS, anche di sperimentare le aperture di senso dispiegate dal codice letterario. Perché è proprio il confronto con il testo e con le possibilità offerte da quest'ultimo, che offre allo studente/lettore la possibilità di collaborare a una sorta di gioco di comprensione, rielaborazione e creazione di discorsi autentici, oltre che l'opportunità di essere coinvolto emotivamente all'interno del percorso di studio.

Partendo da questi due aspetti, nel laboratorio letterario è stato utilizzato un orientamento teorico molto vicino a quello dell'approccio ermeneutico<sup>10</sup>, puntando l'attenzione sugli aspetti di quest'ultimo legati all'utilizzo della letteratura. Se l'approccio ermeneutico non può essere definito come un vero e proprio metodo, in quanto non prescrive e non si riferisce a nessuna precisa metodologia, esso rappresenta però una nuova base sia teorica che pragmatica per l'applicazione di metodologie in gran parte già da tempo affermate nel campo della didattica delle lingue. Si tratta di un approccio che stabilisce nuovi obiettivi didattici, così come un nuovo atteggiamento sia dell'insegnante nei confronti dello studente sia dello studente stesso, utilizzando nuove tecniche tipiche di altri approcci e rimanendo sempre aperto e flessibile, dal momento che gli insegnanti possono scegliere la forma e i contenuti loro più congeniali. Di seguito i punti essenziali dell'approccio ermeneutico, adattati a questo lavoro:

<sup>10</sup> Questa impostazione, che non si limita all'educazione letteraria, come il nome potrebbe indurre a credere, è propria della glottodidattica tedesca. Il principale teorizzatore e divulgatore dell'approccio ermeneutico è il Prof. Hans Hunfeld dell'Università di Eichstätt (Germania). L'approccio viene per la prima volta utilizzato per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera presso alcuni licei della Repubblica Federale di Germania a partire dagli anni Novanta. In Italia tale approccio attecchisce in Alto Adige nella seconda metà degli anni Novanta presso la scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, dove viene utilizzato per l'insegnamento del tedesco come lingua seconda a partire dal 1997 e dove nel 2001 vengono varati i primi programmi di insegnamento a livello europeo basati sull'approccio ermeneutico. L'insegnamento ermeneutico scaturisce dalla presa di coscienza del fatto che la nostra società è cambiata, si trova tuttora in evoluzione e, in essa, i tradizionali modelli comunicativi di insegnamento – riferendosi alle esigenze di un sistema sociale ormai scomparso – non sono più in grado di preparare al meglio lo studente di una lingua straniera. Per questo motivo, esso prende spunto dal concetto di normalità dell'estraneo, si distacca dall'Ermeneutica positiva contrapponendole il concetto di un'Ermeneutica scettica, si rivolge alla letteratura quale scenario ideale dell'insegnamento linguistico e riconosce nell'apprendimento interculturale un obiettivo fondamentale dell'educazione linguistica. Per ulteriori approfondimenti: Magnani (2006: 1-166).

- a) La disposizione dei discenti durante il processo didattico è curata affinché nessuno abbia una posizione predominante e ognuno possa vedere e ascoltare al meglio chi ha la parola.
- b) Il silenzio rappresenta una condizione fondamentale perché costituisce il presupposto dell'apprendimento. Non si tratta di un silenzio passivo, imposto o indifferente, bensì di un silenzio attivo e responsabile, rivolto all'ascolto e alla comprensione.
- c) Le preconoscenze dei discenti rappresentano il punto d'avvio del processo d'apprendimento.
- d) Gli argomenti d'insegnamento non vengono imposti dall'insegnante, ma vengono scelti dai e/o con gli studenti in base ai loro interessi, ai loro bisogni e ai loro desideri.
- e) Il dialogo tra gli studenti e tra questi e l'insegnante si sviluppa all'interno della classe in maniera paritetica, attraverso il reciproco scambio di opinioni e di esperienze. Inoltre, qualora i mezzi linguistici a disposizione dei discenti non fossero sufficienti per esprimere i loro pensieri in lingua straniera, questi si ingegneranno, sviluppando strategie linguistiche alternative, per raggiungere i propri obiettivi comunicativi. In questa maniera il dialogo permetterà loro di acquisire un'importante abilità linguistica.
- f) Fondamentali sono gli impulsi (immagini, suoni, oggetti, attività, testi) nel generare il dialogo.
- g) I contenuti devono essere interessanti per gli studenti e adatti alla loro età e al loro livello culturale. I testi sono sempre autentici, anche se il livello di difficoltà deve corrispondere al livello linguistico dello studente.
- h) Nessuno viene forzato ad esprimersi, al massimo viene invitato a farlo.
- i) La figura dell'insegnante non impone la propria autorità o il proprio sapere, ma modera gli scambi linguistici.
- j) Lo studente occupa una posizione di centralità.

Risulta evidente quanto una simile impostazione si adatti a un insegnamento linguistico che voglia andare oltre il semplice insegnamento delle regole base della lingua straniera, e che voglia fare uso della letteratura per sviluppare la motivazione allo studio della lingua e quindi l'apprendimento di quest'ultima.

Nell'approccio ermeneutico, ogni studente ha il diritto e la possibilità di conquistare una nuova visione del mondo, esprimendo ciò che pensa e ciò in cui crede; poter esprimere sé stessi e il proprio mondo costituisce un forte stimolo alla comunicazione e quindi all'utilizzo della lingua. Chiaramente, dal punto di vista della critica letteraria, i giudizi degli studenti non potranno essere sempre ammessi, ma finché gli studenti si servono della lingua per veicolare dei contenuti per loro interessanti e significativi, dal punto di vista didattico saranno garantite le premesse per un buon insegnamento ed un buon apprendimento linguistico. Quest'ultimo non verrà mai imposto dall'insegnante, ma scaturirà spontaneo nel corso della lezione. Ovviamente l'insegnante, in quanto moderatore, come precedentemente sottolineato, dovrà gestire i dialoghi e saper intervenire al momento opportuno per mezzo di strategie didattiche appropriate, al fine di valorizzare gli interventi degli alunni e massimizzare il loro profitto linguistico.

In un mondo che ha cambiato e continua a cambiare le proprie coordinate, le regioni linguistiche e culturali, come afferma Édouard Glissant (1996: 35), sono isole aperte e

questa è la loro principale condizione di sopravvivenza. Le lingue di queste isole aperte si dovrebbero intendere tra loro proprio attraverso lo spazio, nei tre diversi sensi del termine "intendere": si dovrebbero ascoltare, comprendere e accordare. Dice Glissant: «Ascoltare l'altro, gli altri, è accettare che la verità dell'altrove si opponga alla nostra verità. E accordarsi all'altro significa accettare di aggiungere alle strategie particolari sviluppate in favore di ogni lingua regionale o nazionale altre strategie d'assieme e insieme decise» (Glissant, 1996: 35). La missione della letteratura – ma più in generale di tutte le forme d'arte – dovrebbe proprio essere quella di riflettere e proporre queste relazioni, per la capacità che quest'ultima ha di portare il suo fruitore ad ascoltarla, cercare di comprenderla e infine accordarsi con essa. In un contesto didattico, queste riflessioni acquisiscono grande valore, all'interno di una concezione che vede l'insegnamento linguistico organizzarsi secondo un curriculum aperto con un carattere di fondo esclusivamente orientativo, in cui il quadro di riferimento della didattica viene determinato da un insieme costituito dall'attività autonoma degli studenti, dal rispetto della loro individualità, dei loro trascorsi – soprattutto se adulti – e da una concezione più ampia dell'apprendimento, che va al di là della semplice conoscenza delle strutture base di una lingua straniera e si apre alle esperienze degli alunni, alla ricchezza e alla varietà dei materiali, nonché alla flessibilità dell'organizzazione del corso.

Se l'orientamento teorico e pragmatico che sta alla base del percorso didattico è molto vicino a un approccio di tipo ermeneutico, il modello operativo scelto per la sua organizzazione si avvicina molto al concetto di modulo, visto come un percorso tematico organico, in grado di assolvere specifiche funzioni e di far perseguire precisi obiettivi cognitivi (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 216), caratterizzato da autonomia, flessibilità, raccordabilità, complessità e valutabilità (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 217). Il percorso didattico incentrato sul testo letterario, infatti, ha un argomento specifico; prevede degli obiettivi determinati, anche se non pretende di esaurire tutte le possibili letture dei testi presi in esame; non segue un criterio cronologico; prevede una partecipazione attiva legata alle riflessioni fatte precedentemente sull'approccio ermeneutico e sulla motivazione; utilizza una metodologia flessibile attraverso l'adozione di strategie, metodi e materiali differenziati che tengano conto dei diversi stili di apprendimento. Tale percorso può essere considerato – riprendendo la similitudine utilizzata da Stagi Scarpa (2005: 67) – come un viaggio progettato con cura, ma che non esclude digressioni o soste inattese, percorsi alternativi. L'interesse sarà la molla che spingerà il viaggiatore e che segnerà il suo ritmo di viaggio e di osservazione. Allo stesso modo di un viaggio, infatti, lo studio della letteratura all'interno di un percorso di apprendimento di una lingua straniera può essere scandito con ritmi diversi e determinato da scelte precise che non hanno la pretesa dell'esaustività ma che mirano alla maturazione della conoscenza sensibile e sistematica di un argomento, di un genere, di un autore, di un periodo letterario o di un'opera, insieme all'allenamento nell'utilizzo delle strutture della nuova lingua.

## 5. METODOLOGIE, MATERIALI E TECNICHE

Il principio che ha guidato a livello metodologico il percorso letterario è legato alla possibilità di combinare insieme diverse metodologie, al fine di rendere l'insegnamento più efficace – assumendo un atteggiamento di fondo aperto, flessibile, poliedrico,

orientato alla comprensione e collaborativo nei confronti dello studente. Sono stati, quindi, adottati alcuni elementi appartenenti a varie metodologie ormai affermate, ma rivisitati alla luce degli obiettivi che si volevano raggiungere e del contesto didattico nel quale si doveva operare.

Innanzitutto, ogni lezione – a parte i casi in cui venivano lette parti dei testi letterari in traduzione con dei precisi obiettivi – si è svolta nella lingua obiettivo, realizzando la centralità della lingua intesa come strumento di comunicazione e quella *full immersion* linguistica che dovrebbe portare all'acquisizione delle regole grammaticali in maniera induttiva – come avviene nella lingua materna – e mirando allo sviluppo di un istinto linguistico basato sull'espressione spontanea, la cui conseguenza naturale è la creazione di dialoghi all'interno del gruppo classe, sul testo letterario e sui suoi significati.

Per la creazione di momenti di espressione spontanea, si è sempre partiti da materiali d'apprendimento autentici<sup>11</sup>. Nell'approccio ai testi sono state adottate modalità di lavoro che partivano sempre dalla loro lettura, attuata in maniera strategica, adottando tecniche di lettura globali, selettive e intensive, per giungere alla comprensione del testo. Tali letture sono state portate avanti sia attraverso un lavoro individualizzato – gestito dal singolo studente durante la lezione o a casa – sia attraverso gruppi di lavoro. Alla lettura seguivano sempre tentativi di comprensione dei significati palesi o nascosti, attuati attraverso tecniche quali il *cloze*, domande orali e scritte sulla comprensione orale (nei casi di ascolto di audio-letture) o scritta (nel caso della lettura diretta dei brani letterari), domande a scelta multipla. Molta attenzione è stata prestata all'interpretazione, soprattutto orale, dei testi. Per questo motivo, sono stati scelti materiali linguistici aperti, che si avvicinano molto all'idea di “opera aperta” teorizzata da Umberto Eco (1962), in grado di permettere la libera espressione dello studente, mantenendo sempre la consapevolezza che la mera e semplice conoscenza di una lingua non può mai essere soddisfacente – a meno che abbia dei fini solo ed esclusivamente legati a un'esigenza tecnico-lavorativa – ma deve sempre essere accompagnata dalla scoperta del mondo all'interno del quale è inserito l'idioma medesimo, puntando sulla formazione della personalità dello studente, anche se adulto, ampliandone ad esempio gli orizzonti di veduta, sviluppandone la capacità di comprensione nei confronti dell'alterità.

E a proposito del confronto con l'alterità, si è cercato di trovare, durante le lezioni, un collegamento tra i temi trattati e le esperienze degli studenti, ponendo loro delle domande o chiedendo loro di riflettere su alcuni temi morali e sociali – comuni a tutti gli essere umani – trattati nei testi, e di metterli in rapporto al loro contesto culturale, ma anche alla loro individualità.

L'attività di lettura di solito era preceduta da un *brainstorming* su particolari campi semantici che si sarebbero incontrati nei vari brani e dall'elicitazione ed esplorazione di alcune parole chiave, attorno alle quali si sarebbero poi sviluppate la comprensione, l'interpretazione e la discussione in relazione al testo. Alla fine delle letture, di solito, veniva effettuato un reimpiego creativo di ciò che si era appreso, attraverso attività di produzione scritta e orale a partire dal testo stesso (finali alternativi, previsione del finale, ecc.). Inoltre, trattandosi – come accennato prima – di una classe multilivello, si è cercato di adottare un impianto glottodidattico che riuscisse a trattare la diversità dei livelli linguistici non come una problema o un ostacolo, ma come una risorsa. A tale

<sup>11</sup> «Il materiale didattico si considera autentico qualora non nasca necessariamente per un pubblico di stranieri, ma, al contrario, per un pubblico di parlanti nativi» (Scalzo, 1998: 145).

scopo, sono stati utilizzati metodi che procedevano sempre per induzione, quindi per costruzione delle conoscenze e non per ricezione passiva delle informazioni e che mettevano in primo piano l'interazione tra gli studenti, in modo che ognuno potesse aiutare l'altro o confrontarsi, anche linguisticamente, con lui. Al centro dell'attività didattica del percorso sono state poste l'importanza del gruppo-classe e la dimensione interpersonale, comunicativa ed espressiva dell'acquisizione, in modo da iniziare a sviluppare contemporaneamente competenze linguistiche, comunicative, culturali e meta-emoive. Di fronte alla comunicazione resa spesso difficile dai diversi livelli di competenza presenti, gli studenti stessi si sono rivelati una risorsa per facilitare l'acquisizione e la coesione del gruppo, essendo quest'ultimo formato da persone che non si conoscevano.

Il corso è stato svolto all'interno di un ambiente di apprendimento rilassato e sereno, ottenuto attraverso la socializzazione tra gli studenti e tra questi e l'insegnante e attraverso il superamento dell'imbarazzo iniziale nell'esprimersi in una lingua straniera, reso possibile anche da una costante riflessione sugli aspetti linguistici e culturali incontrati nei testi e sulle difficoltà che questi potevano procurare. Fraintendimenti ed errori hanno costituito per gli studenti un'esperienza importante attraverso la quale hanno potuto farsi un'idea realistica dei limiti e dei fattori che possono condizionare l'interazione in lingua straniera, cercando di raggiungere un equilibrio tra la libera creatività individuale e la sicurezza dell'espressione, che deve invece essere monitorata, anche attraverso il controllo dell'errore, da parte dell'insegnante.

Fondamentale nell'organizzazione dei due percorsi e nel loro svolgimento è stato l'uso di tecnologie, utilizzate però non in attività ripetitive o in cui lo studente non partecipasse attivamente come individuo, bensì in attività il cui svolgimento favorisse l'espressione dell'apprendente, la libera ricerca di informazioni e lo sviluppo di nuove esperienze, così come di contatti interculturali. Molto utilizzate sono state infatti le ricerche in Internet, le corrispondenze mediante e-mail – tramite le quali ci si organizzava per i futuri incontri – la riproduzione di materiale multimediale o la sua utilizzazione come integrazione ai contenuti del testo letterario.

L'insegnamento è stato poi caratterizzato dall'alternarsi di fasi di riflessione e conoscenza cognitiva, a fasi più dinamiche, nelle quali veniva sviluppato eminentemente l'aspetto sensoriale (ascolto dei brani musicali o di audio-letture ad occhi chiusi o in un ambiente semibuio). Sebbene le tecniche legate ai sensi siano maggiormente rivolte ai bambini, questo lavoro ha dimostrato che, in molti casi, anche gli studenti adulti sono disposti a far cadere certe barriere legate alla propria età e a mettersi in gioco.

Alla fine del percorso, volutamente, è stato scelto di non procedere con una verifica; una serie di valutazioni semplicemente di tipo formativo sono state date agli studenti nel corso del laboratorio. D'altra parte il percorso letterario, con i suoi risultati, ha permesso agli studenti di procedere ad un'autovalutazione, durante e alla fine del corso seguito.

## 6. IL PERCORSO

### 6.1. *Prima lezione*

Nella fase iniziale della prima lezione è stato spiegato il titolo del percorso, inizialmente chiedendo agli studenti di fare ipotesi sul suo significato e, successivamente,

utilizzandolo per presentare gli obiettivi del corso e discuterne assieme. Gli studenti, basandosi esclusivamente sull'interpretazione e la discussione del titolo dell'opera, hanno avuto modo di riflettere sulle molteplici possibilità offerte dalla lettura e sulla possibilità o meno di giungere alla conoscenza della realtà – in ambito letterario ma anche nella vita reale – e questa riflessione ha aumentato la loro motivazione ad entrare in contatto diretto con il testo letterario.

In una seconda fase, è stato presentato Italo Calvino attraverso un video che riassume le tappe principali della sua vita ed è stato somministrato un *cloze* di comprensione del video, volto all'acquisizione di informazioni riguardo la vita e la poetica dell'autore. È stata introdotta la sua poetica dello sdoppiamento dei piani interpretativi – ovvero la presenza di un livello narrativo semplice e di un livello narrativo simbolico riscontrabile nei testi presi in esame – come premessa a quello che sarebbe stato chiesto successivamente agli studenti: andare alla ricerca del senso dell'opera, interpretarla, anche alla luce di questo sdoppiamento dei significati. L'intero lavoro si è sviluppato a partire da questa contrapposizione tra un livello narrativo considerato “superficiale”, rintracciabile ad una prima e veloce lettura, e un livello narrativo “simbolico”, che richiedeva una lettura e un'interpretazione più approfondite e complesse e che ha permesso agli studenti di instaurare un contatto diretto e profondo con l'opera.

In una terza fase, è stata presentata la trilogia lavorando sullo sdoppiamento dei piani interpretativi, di cui si parlava sopra, attraverso l'utilizzo delle immagini e, solo successivamente, del lessico. L'utilizzo delle immagini nei processi di acquisizione linguistica è una tecnica di prelettura e di anticipazione dei contenuti ormai affermata nel campo della glottodidattica, che permette di sfruttare il paratesto per introdurre alla lettura e allo studio di un determinato testo. Lavorando sulla connessione parola-immagine, sono state presentate agli studenti, una dopo l'altra, tre immagini che raffiguravano i rispettivi protagonisti dei romanzi della trilogia: un visconte dimezzato, un barone rampante, un cavaliere inesistente. A partire dall'immagine, si è chiesto agli studenti di descriverla oralmente e poi di ipotizzarne dei significati simbolici, facendo delle ipotesi circa l'identità dei personaggi e circa le loro peculiarità caratteriali. Successivamente, sono stati presentati – attraverso le parole – i temi morali che l'immagine poteva suggerire. Gli studenti hanno potuto sperimentare praticamente, attraverso l'utilizzo dell'immagine, le riflessioni che avevano precedentemente compiuto sullo sdoppiamento dei piani interpretativi presente nella trilogia, ma allo stesso tempo hanno avuto la possibilità di allenarsi con il campo semantico legato alla descrizione della persona, fisica e caratteriale, con quello inerente la descrizione di temi morali e con l'espressione del proprio punto di vista mediante il modo indicativo.

In una quarta fase, è stato creato un ambiente all'interno del quale gli studenti potessero sentirsi a loro agio, per affrontare finalmente la lettura di un testo letterario, attraverso l'ascolto di un brano musicale ad occhi chiusi e a luci spente. All'interno di questo ambiente è stato letto il primo capitolo di *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, che affronta proprio la tematica dell'approccio alla lettura, a partire dalla scelta del libro e fino alla lettura di quest'ultimo. La fase di lettura vera e propria è stata anticipata dall'ascolto di un'audio-lettura, da un *brainstorming* sul campo semantico della “battaglia” – di cui si fa largo uso all'interno del capitolo – e da un esercizio scritto di abbinamento di alcune parole difficili del brano con le loro rispettive definizioni prese dal dizionario. In tal modo, mentre iniziavano ad avere i primi contatti con il testo letterario – anche

attraverso lo stimolo degli aspetti sensoriali – gli studenti hanno avuto modo di approfondire la comprensione lessicale di quest'ultimo.

### 6.2. *Seconda lezione: Il visconte dimezzato*

In fase di motivazione, è stato presentato il materiale su cui lavorare focalizzando il paratesto (ossia l'immagine del protagonista del libro e il titolo) e spronando gli studenti a fare ipotesi, inferenze e previsioni sulla storia e sulle tematiche affrontate nel testo. Successivamente, sono stati presentati brevi spezzoni di riflessioni fatte da Calvino sul proprio romanzo e sono stati discussi in classe. Gli studenti sono stati introdotti all'opera attraverso due temi fondamentali della poetica calviniana: il divertimento che deve scaturire dalla lettura di un testo letterario e la riflessione, velata all'interno delle sue opere, sulla contemporaneità.

In fase di globalità, è stata presentata la trama dell'opera attraverso la proiezione sullo schermo di un breve riassunto dei fatti e dei protagonisti. Successivamente, è stata proposta una lettura veloce e individuale del sesto e del nono capitolo, alla quale sono seguite una serie di domande orali sulla comprensione globale di situazione, ambiente e personaggi. Questa fase, di carattere prevalentemente induttivo, ha previsto una comprensione estensiva dell'opera e dei due capitoli letti, in modo da preparare gli studenti alla comprensione approfondita del testo.

Dopo aver verificato la comprensione globale della trama del romanzo e dei fatti specifici dei capitoli letti, si è chiesto agli studenti di sottolineare nei passi di cui si era affrontata la lettura le parole più difficili da comprendere, e, in un lavoro di gruppo, gli apprendenti sono stati indotti a ipotizzarne il significato, utilizzando le conoscenze possedute e quanto la parola in sé diceva. Successivamente, all'interno di una lettura *scanning* del testo, è stato proposto di ricercare precise informazioni riguardo i fatti, l'ambiente, i personaggi, e riguardo determinati elementi morfosintattici o lessicali, in modo da attirare l'attenzione sugli obiettivi specifici della lezione.

Nella fase finale, è stato chiesto agli studenti di esporre i temi morali che avevano individuato nel testo e di darne una personale interpretazione, riflettendo anche su quanto si sentissero vicini o lontani dall'individualità spezzata del protagonista o dalle vicende di qualcuno dei personaggi secondari. Il dialogo che si è creato si è protratto a lungo, e all'interno di esso, gli apprendenti hanno avuto modo di fissare e riutilizzare parte del lessico e – nel caso di coloro che avevano una maggiore dimestichezza con la lingua italiana – delle strutture morfosintattiche incontrate durante la lettura; di riflettere sui contenuti morali e simbolici dell'opera; di riconoscersi o meno in essi, sviluppando un personale rapporto con il testo.

### 6.3. *Terza lezione: Il barone rampante*

Anche nel secondo romanzo analizzato, in fase di motivazione è stata ripresentata agli studenti un'immagine del protagonista del romanzo, il barone rampante appunto, chiedendo loro di iniziare a fare delle ipotesi su una storia che avesse come protagonista un barone raffigurato sopra un albero e sui temi morali che una storia del genere potesse veicolare. Le ipotesi e le aspettative degli studenti sono state molto diversificate, ma ciò



che importa è che hanno alzato di molto la propria curiosità circa quello che realmente è raccontato nel romanzo. Successivamente, è stata esposta la genesi del romanzo, fornendo così delle informazioni interessanti circa l'autore.

In una fase di globalità, sono state presentate delle *slides* con un riassunto della trama del romanzo, lette dagli studenti stessi e seguite da un questionario di comprensione a risposta chiusa su quello che era stato appena letto. A seguire, è stato presentato il ventitreesimo capitolo – nel quale viene narrata la storia d'amore tra il protagonista del romanzo e una donna – e, in particolar modo, la scena di un incontro tra i due. Il capitolo è stato prima ascoltato tramite il supporto di un'audio-lettura, durante la quale gli studenti avevano la possibilità di seguire le parole sul libro, e successivamente letto ad alta voce – a turni – dagli stessi apprendenti a tutta la classe. In questa fase gli studenti hanno avuto modo di appassionarsi ad un particolare aspetto della storia e di iniziare a sviluppare la propria personale comprensione e interpretazione dell'opera.

In una fase di analisi, si è accompagnata la classe alla comprensione dei contenuti tematici, lessicali e morfo-sintattici del testo in maniera induttiva, come già fatto nella lezione precedente. È stato chiesto di descrivere con proprie parole e in forma scritta i due protagonisti del capitolo appena letto, e di fare ciò da un punto di vista caratteriale – rispetto ai loro comportamenti e alle loro parole – partendo da precise informazioni che dovevano essere individuate nel testo, lavorando molto sul lessico e sulle strutture morfo-sintattiche legate alle descrizioni. Questa produzione – basata sul sapere e sulle esperienze soggettive degli studenti in rapporto al testo – che apparentemente sembrava non giovare alle abilità linguistiche di questi ultimi (viste le imperfezioni dovute al lavoro libero da loro svolto), in realtà ha costituito un ulteriore impulso all'acquisizione di nuove competenze linguistiche, poiché, nella fase di esposizione delle varie produzioni scritte, una volta riscontrate delle particolari lacune (grammaticali, lessicali, di conoscenze in generale), gli studenti sono stati indotti a riflettere su di esse e a iniziare un percorso di soluzione dei problemi presentatisi.

In una fase di sintesi, è stato intrapreso un breve dialogo di gruppo riguardo i comportamenti adottati dai due protagonisti del capitolo letto (comportamenti già precedentemente esaminati nella produzione scritta), all'interno del quale gli studenti hanno avuto modo di esporre le proprie opinioni favorevoli o contrarie al modo di essere dei personaggi e soprattutto riguardo la domanda posta dall'insegnante: "Cosa rappresenta per voi la scelta che il protagonista compie?". Le risposte orali fornite a questa domanda hanno dato modo agli apprendenti di esercitarsi ad esprimere le proprie opinioni nella nuova lingua e ad ascoltare le opinioni altrui, confrontandosi con i colleghi e con il testo, scoprendo – all'interno di questo confronto – affinità e divergenze, riuscendo a relativizzare le opinioni dei colleghi, i contenuti del testo e le proprie opinioni, ma, contemporaneamente, riuscendo ad acquisire una maggiore consapevolezza del proprio essere e della sua espressione in una nuova lingua.

Nella parte conclusiva della lezione, si è chiesto agli studenti di ipotizzare un possibile finale per la storia del barone rampante e di esporlo a turno oralmente alla classe. Tale pratica ha lavorato sul pensiero creativo degli studenti nella nuova lingua, dando loro la possibilità di esprimersi in modo originale e creativo, dopo aver interiorizzato, almeno in parte, i contenuti trasmessi dal testo. La lezione si è conclusa con l'ascolto e la lettura dell'ultimo capitolo.

#### 6.4. Quarta lezione: Il cavaliere inesistente

Durante l'ultima lezione, è stato sperimentato un processo inverso di studio, che non ha previsto una fase motivazionale iniziale, ma è partito dal contatto diretto con il testo. Alla fine della lezione precedente, infatti, ad ognuno degli studenti era stato consegnato un capitolo del terzo e ultimo romanzo della trilogia ed era stato chiesto loro di leggerlo a casa, cercando di comprenderne il contenuto e facendo delle ipotesi sul resto del romanzo. A lezione, dunque, ogni studente a turno ha esposto al resto della classe il contenuto del capitolo che aveva letto, integrando la presentazione con la lettura dell'intero capitolo o di parti di quest'ultimo. L'esposizione dei vari capitoli è stata portata avanti seguendo l'ordine del romanzo, in modo tale da ricostruire l'intera storia. Il lavoro di lettura e analisi dei contenuti e delle strutture del testo è stato quindi condotto autonomamente – nel corso di una settimana – dallo studente, che a lezione ha offerto alla classe i frutti del proprio lavoro, con la curiosità di conoscere quello che gli altri avevano da raccontare. Se nelle precedenti lezioni i testi letterari o parti di essi erano serviti come impulso alla comunicazione all'interno della classe, in quest'ultima la spinta alla produzione linguistica è stata data dai racconti che gli studenti hanno fatto dei vari capitoli letti e analizzati a casa. L'utilizzo di tali impulsi – che non erano altro che le personali interpretazioni del testo da parte di ogni singolo discente – ha scatenato reazioni diverse nella classe; ha permesso che le preconoscenze di ognuno si attivassero; ha fatto scaturire domande; ha provocato associazioni e dichiarazioni, le quali sono state poi discusse e confrontate. All'interno del gruppo classe, ogni voce ha trovato espressione, ogni studente ha avuto modo di inserirsi nel dialogo, secondo le proprie possibilità e fornendo il proprio contributo. I discenti hanno così visto la possibilità di utilizzare la nuova lingua per raccontare e argomentare, partendo però da una posizione di maggiore sicurezza, visto che avevano avuto un'intera settimana per pensare e preparare, chi più chi meno, la propria esposizione.

La seconda e ultima parte della lezione è stata dedicata a un riepilogo e a una riflessione sull'intero percorso, ormai giunto al termine, di incontri con la letteratura. È stata presentata su un foglio bianco una domanda aperta: “Puoi raccontare la tua esperienza all'interno del corso *Se un pomeriggio di primavera uno studente...*?”

Dalle risposte scritte, è emerso come lo studio letterario abbia costituito una nuova opportunità per gli studenti, «una cosa diversa» dice una studentessa, un modo nuovo e interessante di affrontare la lingua. Un altro membro della classe, raccontando la propria esperienza all'interno del corso, afferma: «La forma del corso è stata molto buona, perché abbiamo potuto leggere, ascoltare, pensare liberamente». Un altro studente afferma «Per noi che facciamo il corso regolare di lingua italiana, è stata una bella opportunità per fare uno studio diverso, sempre di lingua italiana ma aggiungendo un'altra attività, la letteratura», e un altro ancora «Una cosa diversa. Ho letto vari libri, ma non avevo mai studiato un libro come abbiamo fatto qui». Questo studio è apparso a molti di loro uno stimolo per approfondire la conoscenza della cultura che ha prodotto le opere affrontate e per l'apprendimento della lingua italiana. «La letteratura aiuta a imparare una lingua» afferma un apprendente, e un altro ancora «è sempre un arricchimento, sia lessicale che culturale». Molti hanno utilizzato la parola “libertà”, non per via di una carenza lessicale, ma perché evidentemente hanno percepito durante le lezioni la possibilità di potersi esprimere liberamente, di poter interpretare i testi e

utilizzare la propria creatività: «la letteratura fa in modo che tutti imparino a vivere bene o no, ma come vogliono» afferma uno di loro.

Infine, la lettura dei testi letterari ha rappresentato sicuramente uno stimolo razionale, in quanto ha permesso agli studenti di riflettere, interpretare, aumentare le proprie conoscenze; ma è stata anche uno stimolo emotivo, per la sua capacità, in quanto opera d'arte, di scuotere gli aspetti sensibili degli studenti e, attraverso questi, di farli appassionare allo studio di una lingua. Come insegna l'approccio umanistico-affettivo, infatti, la sfera di sentimenti e inclinazioni dell'apprendente influenza la sua percezione della realtà e il suo rapportarsi agli altri, e questo principio è particolarmente valido per gli studenti adulti, persone con un vissuto alle spalle che riescono a “gustare” il piacere dello studio (Begotti, 2006).

## 7. RIFLESSIONI SUL PIACERE DELLA LETTURA IN UN CORSO DI LINGUA

Lo psicologo statunitense Jerome Bruner (1990) ha sostenuto che la domestichezza con la narrazione è qualcosa che l'essere umano possiede ben prima di iniziare a leggere e scrivere. La narrazione, afferma Bruner, è una delle forme di discorso più diffuse e più potenti di comunicazione umana, e su di essa si fonda l'acquisizione del linguaggio, a partire dall'assimilazione delle forme grammaticali. Come sottolinea Paolo Jedlowski (2000), siamo una specie narrante e la vita umana non è pensabile al di fuori dell'attività narrativa. In generale – secondo tutte le scienze umane – la spinta che muove verso la narrazione, e quindi anche verso la lettura di testi narrativi, è il bisogno di dare un senso alle azioni e alle intenzioni degli essere umani. Nel momento in cui ci si rivolge a un testo narrativo si ha, infatti, un interesse a comprendere l'altro e se stessi e, in generale, il desiderio di perfezionare la capacità di attribuire un significato all'esperienza<sup>12</sup>.

All'interno di un corso il cui obiettivo principale è l'utilizzo di una lingua straniera attraverso la scoperta e lo studio dei mondi letterari creati in quella lingua, le riflessioni sopra riportate acquistano grande valore, a condizione però che si tenga presente il principio della necessità di attivare le opere<sup>13</sup>, cioè di farle funzionare nella mente e nel corpo delle persone, affinché possano avere un ruolo nella loro vita. Da questo punto di vista e nell'ottica di un insegnamento linguistico, l'uso esclusivo di pratiche analitiche – benché queste possano risultare utili all'insegnante – è controproducente quando si vuole favorire l'accesso all'esperienza della lettura. Infatti, come ha dimostrato il percorso letterario affrontato, il piacere della lettura di testi letterari, la loro comprensione e lo studio delle loro forme, devono essere processi paralleli e circolari, fatti di continui ritorni. Ma alla base di tutto deve esserci la disponibilità dello studente ad andare al di là del testo scritto e ad occupare provvisoriamente il mondo possibile evocato dall'opera, cercandone i significati e fornendogli le proprie interpretazioni. La peculiarità del testo letterario, rispetto a qualsiasi altro tipo di testo, sta proprio in queste opportunità che offre allo studente, delle quali l'insegnante deve fare tesoro.

L'esperienza di lettura e interpretazione dei testi di Calvino ha cercato di attivare le opere affrontate, realizzandole nella mente dello studente/lettore e cercando di creare le

<sup>12</sup> È possibile trovare una riflessione articolata sull'esperienza della lettura in Giusti, Batini, 2013.

<sup>13</sup> Il concetto è approfondito in Giusti, Batini, 2013. Simone Giusti riprende l'espressione “actives les oeuvres” da Schaeffer (2011: 28).

condizioni affinché gli apprendenti potessero apprezzare il lavoro che stavano facendo. I pareri finali espressi sull'intero lavoro effettuato hanno dato risultati positivi. Il dialogo che gli studenti hanno instaurato con l'opera letteraria e con i suoi contenuti ha permesso loro di sentirsi coinvolti interamente nel processo di apprendimento, sentendosi liberi di utilizzare la lingua per formulare delle ipotesi di significato o, semplicemente, per descrivere le proprie personali reazioni al testo. Nessuno di loro ha avuto la percezione di perdere tempo o rallentare il processo di apprendimento, anzi molti hanno visto questa esperienza come una possibilità di fare dei progressi nell'utilizzo della lingua italiana. Osserva a questo proposito uno studente: «ho avuto anche l'opportunità di fare qualche progresso nel mio obiettivo di imparare l'italiano».

È ormai risaputo che la forma più efficace di motivazione all'apprendimento è quella basata sul piacere, che è piacere di apprendere cose nuove, di affrontare sempre nuove sfide e di sentire che il processo d'apprendimento coinvolge l'interesse della propria persona. Nel complesso, l'esperienza della lettura e della discussione sui testi letterari è risultata un piacere e molti degli apprendenti ne sono stati contagiati, ripetendola anche al di fuori dell'aula e, come ha affermato una di loro, tutti sono stati contenti di aver avuto dei "pomeriggi di primavera".

## 8. CONCLUSIONI

Sebbene i risultati ottenuti alla fine del corso non possano essere una prova assoluta dell'efficacia dell'utilizzo del testo letterario nell'ambito dell'insegnamento linguistico, sicuramente essi dimostrano come quest'ultimo possa essere un valido strumento di lavoro, a patto che si tenga conto del contesto all'interno del quale viene utilizzato. In un contesto favorevole all'utilizzo della letteratura, è stato dimostrato come il testo letterario e le reazioni ad esso servano da impulso alla produzione linguistica dei discenti e alla comunicazione di questi con il testo medesimo, con l'insegnante e con gli altri discenti. Un impulso, insomma, rivolto all'espressione dell'individualità dello studente e finalizzato alla comunicazione spontanea mediante lo sviluppo delle abilità linguistiche fondamentali. All'interno di una comunicazione spontanea, i discenti si sono esercitati a comprendere il discorso altrui (del testo, degli altri discenti e dell'insegnante) e ad esprimere le proprie reazioni a tale discorso. Spesso, infatti, la letteratura incontra difficoltà ad affermarsi liberamente all'interno di un insegnamento linguistico che tende a non concederle lo spazio vitale di cui necessita; il suo impiego avviene, di solito, in funzione di un preciso fine didattico (esercitare strutture, ampliare il lessico, apprendere le tecniche di analisi del testo, conoscere i contenuti generali dell'opera) e non viene presa in considerazione la possibilità che essa possa esprimere dei contenuti propri variabili in funzione del tempo, dello spazio e soprattutto del lettore. Ma, in realtà, il testo letterario, può evitare di imporsi come pacchetto preconfezionato e diventare, al contrario, uno stimolo alla produzione linguistica del lettore/studente, in modo tale da instaurare un rapporto dialogico con quest'ultimo. È proprio il dialogo con il testo ha sviluppato negli apprendenti le capacità di discussione, di ascolto e di rielaborazione e formulazione del pensiero nella nuova lingua, fornendo gli elementi necessari per accedere ai contenuti sia linguistici che socio-culturali.

Lo studente è stato considerato non come semplice apprendente ma come individuo dotato di una propria complessità, fatta di razionalità ed emotività, di aspettative,

interessi, preconoscenze, che appartengono alla sua persona e che vanno a influire nel processo di ricezione e interpretazione del contenuto del testo letterario e, quindi, nell'acquisizione linguistica.

Il processo didattico è stato, per buona parte, imprevedibile, ma allo stesso tempo controllato dalla presenza dell'insegnante, tramite l'osservazione e – laddove necessaria – la correzione delle produzioni linguistiche dei discenti. Questi ultimi, infatti, hanno intrapreso un viaggio di cui conoscevano non solo gli obiettivi da raggiungere, ma anche l'imprevedibilità del percorso che li avrebbe portati ad avvicinarsi ad essi. Il docente, dal canto suo, ha intrapreso lo stesso viaggio, nel ruolo di accompagnatore competente, consapevole dell'imprevedibilità del percorso, impegnato nel controllo delle produzioni linguistiche degli studenti e cosciente che il viaggio verso l'acquisizione di una nuova lingua non ha mai un'unica meta, ma un insieme di mete che non sempre vengono raggiunte pienamente o facilmente. La comprensione e la produzione linguistica possono richiedere, infatti, un faticoso sforzo, e il contatto con il testo letterario aiuta gli apprendenti a prendere coscienza di ciò, senza però scoraggiarsi. La presenza del docente garantisce, infatti, la possibilità per ogni discente di avvicinarsi sempre di più alle mete dell'acquisizione linguistica, ognuno con i propri tempi, le proprie modalità e secondo i propri obiettivi.

In questo modo, è stato possibile mettere in atto un rapporto attivo con il testo letterario: tutti gli studenti hanno avuto l'opportunità di agire sul e con il testo (rielaborandolo, riscrivendolo, interpretandolo) e allo stesso tempo hanno esercitato e hanno messo alla prova le proprie abilità linguistiche. Nel processo di attivazione delle opere – che hanno smesso di essere delle strutture chiuse da ispezionare, rivelandosi per quello che sono, cioè opere aperte al rapporto con il fruitore – i discenti hanno provato il piacere della fruizione letteraria e questo piacere è diventato veicolo di acquisizione. Infatti, gli apprendenti si sono sentiti coinvolti nel proprio pensiero, nelle proprie fantasie, nei propri sentimenti e nella propria memoria, attivando in quello speciale atto comunicativo della lettura e della discussione sul testo tutte le competenze comunicative, anche se in forma minima. Ovviamente, come affermato più volte, non è detto che tutti i discenti provino piacere entrando in contatto con un testo letterario. Per questo motivo, la scelta del suo utilizzo deve partire dall'analisi della predisposizione alla letteratura da parte del gruppo classe nella sua globalità. Ma nel caso in cui la letteratura è ben accolta, questa risulta un veicolo di acquisizione linguistica molto potente, per via dell'incontro con la realtà concreta e linguistica che essa permette o può suscitare negli apprendenti, i quali – nel testo e tramite le attività didattiche ad esso correlate – devono innanzitutto ritrovare se stessi, provare piacere e soddisfazione, rapportandosi alla nuova realtà sociale, culturale e comunicativa che il testo presenta loro e in cui devono sentirsi immersi. Il testo letterario, tramite i contenuti ricchi e aperti che veicola, interroga il lettore, aspettandosi una reazione: questa reazione sarà sicuramente di tipo linguistico, sia che rimanga a livello di pensiero, sia che prenda le forme di un vero e proprio evento linguistico. In un caso o nell'altro, il lettore/studente è portato a esprimersi nella sua soggettività, sia da solo, sia tramite il confronto con gli altri lettori/studenti, arrivando alla creazione di eventi comunicativi spontanei.

Se ci sono dubbi profondi sull'effettiva verificabilità dell'acquisizione della competenza comunicativa, soprattutto – come in questo caso – a breve termine, è sicuramente valutabile, invece, l'atteggiamento dello studente nei confronti della lingua. Questo breve percorso basato su un input di tipo letterario ha indubbiamente creato

all'interno della classe una piccola comunità narrativa ed ermeneutica composta da produttori, ascoltatori e interpreti di discorsi, in cui il momento interpretativo è stato posto al centro dell'attenzione e in cui si sono realizzate produzioni linguistiche autentiche, nell'ambito delle quali gli studenti hanno potuto esercitare e sviluppare le proprie abilità linguistiche nella nuova lingua, appassionandosi alla letteratura straniera e scoprendo l'infruttuosa inutilità dell'arte che – come diceva Henry Miller – non insegna niente, tranne il senso della vita. E di questo senso della vita fa parte anche la lingua, strumento essenziale per dare un senso e una forma all'esperienza umana.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.
- Begotti P. (2006), *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra, Perugia.
- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press. Trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Calvino I. (1988), *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano.
- Calvino I. (2000), *Lettere 1940-1985*, a cura di Baranelli L., Mondadori, Milano.
- Coletti V. (1999/2000), "Se serve un canone...", in "Riflessione sul canone della letteratura italiana nella prospettiva dell'insegnamento all'estero", In *Quaderns d'Italià*, n. 4-5, pp. 23-28.
- Coletti V., Di Girolamo C., Ferroni G., Luperini R., Spinazzola V., Colsar M. (1999/2000), "Scritto/provocazione della redazione di Quaderns d'Italià", in "Riflessioni sul canone della letteratura italiana nella prospettiva dell'insegnamento all'estero", in *Quaderns d'Italià*, n. 4-5, pp. 11-12.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment – CEFRL*, Cambridge University Press., Cambridge, Trad. it. di Quartapelle F., Bertocchi D., *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.
- Corti M. (1997), "Mondi possibili", in *Per una enciclopedia della comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano.
- De Romanis R. (2010), "La letteratura straniera in classe: pratiche di lettura e di interculturalità", in Vinti C. (a cura di), *Ça a terminé comme ça. La SSIS Lingue Straniere dell'Umbria: un'esperienza positiva*, Guerra, Perugia.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Eco U. (1962), *Opera aperta. Forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee*, Bompiani, Milano.
- Edmondson W. (1997), "The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments", in Mauranen A., Sajavaara K., *Applied linguistics across disciplines*, AILA Review, n. 12, pp. 42-55.
- Giusti S., Batini B. (a cura di) (2013), "Imparare dalla lettura", *I quaderni della ricerca*, 5, Loescher, Torino:

[http://www.laricerca.loescher.it/quaderno\\_05/sorgenti/assets/common/download/publication.pdf](http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_05/sorgenti/assets/common/download/publication.pdf)

- Glissant É. (1996), *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard. Trad. it. di Neri F., *Poetica del diverso*, Maltemi Editore, Roma.
- Hall G. (2005), *Literature in language education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano.
- Magnani M. (2006), “Teoria e applicazione dell’approccio ermeneutico nell’insegnamento delle lingue”, in *Orizzonti*, 1, Sovrintendenza Bolzano, pp. 1-166.
- Nencioni G. (1983), “Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato”, in Nencioni G., *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna, pp. 126-179.
- Paran A. (2006), “The stories of literature in language learning”, in Paran A., *Literature in Language Teaching and Learning*, TESOL Practice Series, Alexandria, pp. 1-10.
- Pieri M. P., Gozzo G. (2008), *Educare alla lettura*, Carocci, Roma.
- Proust M. (1905), *Sur la lecture*, trad. it. di Marinelli M.C., *Del piacere di leggere*, Passigli, Firenze.
- Scalzo R. A. (1998), “L’approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa”, in Serra Borneto C. (a cura di), *C’era una volta il metodo*, Carocci, Roma, pp. 137-171.
- Schaeffer J. M. (2011), *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Editions Thierry Marchaisse, Vincennes.
- Segre C. (1985), *Avviamento all’analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino.
- Stagi Scarpa M. (a cura di) (2005), *Insegnare letteratura in lingua straniera*, Carocci, Roma.
- Storini M. C. (2013), “Traducibilità e traduzione. Teorie della traducibilità in Calvino”, in *Bollettino di italianistica*, 1, pp. 109-134.
- Testa E. (1997), *Lo stile semplice*, Einaudi, Torino.