

Paolo E. Balboni

Risorse per docenti di italiano come lingua straniera

# INSEGNARE LA LETTERATURA ITALIANA A STRANIERI



**Guerra Edizioni**

**Stampa**

Guerra guru s.r.l. - Perugia

I edizione

© Copyright 2006

Guerra Edizioni - Perugia

ISBN 978-88-7715-936-7

**Proprietà letteraria riservata.**

I diritti di traduzione di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi microfilm e le copie fotostatiche), sono riservati per tutti i paesi.

L'Autore e l'Editore sono a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare nonché per involontarie omissioni o inesattezze nella citazione delle fonti dei brani o immagini riprodotte nel presente volume.

**Guerra Edizioni**

via Aldo Manina, 25 - Perugia (Italia)

tel. +39 075 5289090

fax +39 075 5288244

e-mail:

[geinfo@guerra-edizioni.com](mailto:geinfo@guerra-edizioni.com)

[www.guerra-edizioni.com](http://www.guerra-edizioni.com)

**Progetto grafico**

salt & pepper\_perugia

Paolo E. Balboni

Risorse per docenti di italiano come lingua straniera

# INSEGNARE LA LETTERATURA ITALIANA A STRANIERI



**Guerra Edizioni**

# INDICE

PARTE PRIMA: RISORSE CONCETTUALI	5
1. L'educazione letteraria	6
2. L'oggetto dell'educazione letteraria	8
3. Motivazione ed educazione letteraria	9
4. L'oggetto dell'insegnamento della letteratura: il testo letterario	11
4.1 Il genere	11
4.2 Il lessico e le figure retoriche	12
4.3 La morfologia e le devianze grafiche	12
4.4 La fonologia e le devianze grafiche	12
PARTE SECONDA: RISORSE METODOLOGICHE	13
5. Gli "attori" nell'insegnamento / apprendimento della letteratura	14
5.1 Lo studente di letteratura italiana	14
5.2 L'insegnante di letteratura italiana	14
6. Modelli di organizzazione del corpus di letteratura da proporre allo studente	15
6.1 Curricolo di letteratura	15
6.2 Il modulo	16
6.3 Unità didattiche e unità d'apprendimento	17
6.4 Un esempio operativo di modulo	19
7. Struttura di un'unità d'apprendimento per insegnare a leggere i testi letterari	21
7.1 La lettura globale	21
7.2 La lettura analitica	22
7.3 Sintesi critica, emotiva ed esistenziale	22
8. Tecniche didattiche	23
8.1 Tecniche di analisi del testo	23
8.2 Tecniche di analisi oltre il testo	24
8.3 Tecniche per introdurre alla storia letteraria	25
8.4 Il problema della valutazione e del recupero	26
8.5 Educazione letteraria e nuove tecnologie didattiche	26
Riferimenti bibliografici	29
PARTE TERZA: RISORSE OPERATIVE	31

# PARTE PRIMA: RISORSE CONCETTUALI

PAOLO E. BALBONI

Questa prima parte affronta la natura e le finalità dell'insegnamento della letteratura in generale, non solo di quella italiana: è il terreno di convergenza con colleghi che insegnano la letteratura nazionale e altre letterature moderne o classiche.

Non discuteremo di teoria della letteratura, in quanto essa non appartiene alla ricerca glottodidattica. La nostra prospettiva in questa collana è l'attenzione all'operatività. Ma un'operatività priva di sfondo teorico si riduce ad una sterile applicazione di ricette preconfezionate: questa prima parte costituisce quindi lo sfondo teorico di riferimento.

# 1. L'EDUCAZIONE LETTERARIA

“Educare” è uno dei compiti del docente in generale, ma in particolare di quello di una disciplina umanistica come la letteratura.

“Educare alla letteratura” significa portare lo studente a scoprire i valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, da sola o in associazione con gesti, scene, musica, danza, ecc. Gli insegnanti che lavorano all'educazione letteraria sono (riprendendo Eco 2002, p. 179)

- a. “recensori” che riferiscono sulle opere e sugli autori, raccomandandone alcuni sulla base di parametri critici da condividere con gli studenti per farli diventare autonomi;
- b. “storici della cultura”, che inseriscono l'opera e l'autore nel contesto storico originario;
- c. “critici testuali”, che cercano di far scoprire agli studenti i meccanismi della letterarietà e di far maturare in loro dei metri di giudizio. Ci concentriamo qui su questa terza funzione traduce l'“educazione letteraria” in “didattica della letteratura”.

Il concetto di educazione letteraria è cambiato nei secoli: dall'Umanesimo al Settecento si propongono pagine “esemplari” da imitare; con il Romanticismo, in particolare in Italia, essa deve contribuire alla creazione di un'identità nazionale, che si riconosce in una “storia della letteratura italiana”; nel Novecento si trovano varie posizioni: da quella crociana, centrata sulla sensibilità individuale, a quelle sociologica e marxista che vedono il testo come documento storico-sociale o come strumento d'azione politica, al formalismo, allo strutturalismo, al semioticismo che invece mettono l'accento sul testo ed il suo funzionamento come macchina comunicativa.

Nella prassi dell'insegnamento della letteratura italiana nel mondo la prospettiva crociata rimane un forte punto di riferimento, così come quella marxista, sociologica: non approfondiremo quindi queste due teorie della letteratura e del suo ruolo nell'educazione della persona; concentreremo piuttosto l'attenzione su una prospettiva propria del Novecento ma che ha radici più antiche, l'educazione letteraria come *educazione retorica*.

Questa corrente ci giunge dalla classicità, in cui la parola “retorica” non ha alcuna connotazione negativa. *L'analisi* retorica cercava di descrivere i meccanismi di funzionamento di un testo (di solito persuasivo) e *l'educazione* retorica insegnava a cogliere tali meccanismi nei testi di Omero o Virgilio e nelle orazioni di grandi avvocati come Cicerone, chiedendo ai giovani di esercitarsi nella produzione di testi retoricamente ben formati. Come scrive Alexander Pope nel 1706:

*True Wit is Nature to advantage drest:*

*What oft was thought but ne'er so well express'd*

(L'arte vera/sincera è Natura valorizzata dal vestito, dalla forma:

Ciò che spesso è stato pensato, ma mai così ben espresso)

I pensieri e le passioni, dice il neoclassicista inglese, sono sempre le stesse: ciò che dimostra un vero ingegno è la capacità di trovare nuove e più pregnanti forme per esprimere la “natura” (che qui sta per “vita”).

Se traduciamo il testo di Pope in termini educativi, l'obiettivo risulta stato evidente: vedere come secolo dopo secolo, artista dopo artista, testo dopo testo si è cercato di fare in modo che l'espressione fosse la migliore, la più adeguata ai tempi: un corso di retorica e stilistica, in altre parole.

Il testo di Pope (ma una posizione simile si trova nell'introduzione al *Tom Jones* di Henry Fiending, del 1748) anticipano per quanto possibile una tipica impostazione novecentesca, il "formalismo", che nella tradizione italiana, e quindi anche nella formazione di molti docenti, arrivò molto tardi rispetto al resto d'Europa: il Sessantotto aveva spezzato il dominio crociano, erano stati tradotti Todorov e Genette e solo nel 1978 era stato tradotta – con mezzo secolo di ritardo sull'originale – la *Teoria della Letteratura* di Tomaševski; nel 1977 Bice Mortara Garavelli aveva scritto *Letteratura e Linguistica*, binomio che troveremo spesso in quegli anni, e nel 1979 compare *Lector in Fabula* (Eco, 1979), che offre approccio semiotico alla letteratura.

Che cosa era successo in campo specificamente didattico? La rivoluzione si attuava su fonti accessibili soprattutto agli insegnanti di lingue straniere: dal 1978 un centinaio di docenti ogni anno veniva inviato per lunghi stage all'estero nell'ambito del Progetto Speciale Lingue Straniere, e al loro ritorno dovevano organizzare corsi della durata in un anno per migliaia di loro colleghi: una disseminazione in crescita esponenziale delle idee e dei materiali che venivano dall'estero, tra cui Doubrovsky e Todorov (1971) dalla Francia e Widdowson (1975) dalla Gran Bretagna.

In Italia compaiono negli anni Settanta raccolte di saggi di vari critici, pedagogisti e scrittori sulla didattica della letteratura italiana; ma negli anni Ottanta si ha una vera esplosione di ricerca in questo settore (i principali testi sono Bertoni, Caponera 1981; Asor Rosa 1985; Colombo, Sommadossi 1985; Coveri 1986; Armellini 1987; Balboni 1989; Bonini 1989; Lavinio 1990).

L'effetto di questa massa di studi si vede nel 1986, con i *Piani di studio di lingua straniera per la Scuola superiore*, il cui terzo anno doveva essere dedicato al consolidamento della competenza testuale: "l'analisi testuale si focalizzerà specificamente su testi letterari, inquadrati nel loro momento storico, culturale e sociale in costante confronto con la realtà italiana dello stesso periodo".

Nel 1999 l'Esame di Stato, che sostituisce la classica "maturità", offre a tutti gli studenti la possibilità di analizzare e contestualizzare un testo ("Nuvole" di G. Pascoli) come alternativa al tema tradizionale; nel 2002 il passaggio dalla Sinistra alla Destra porta ad un cambiamento anche della forma dell'Esame di Stato, ma l'accento posto sull'analisi testuale viene non solo confermato ma addirittura esteso, dimostrando che il cambiamento di approccio educativo è ormai entrato nella Scuola italiana al di là delle visioni politiche.

L'approccio che proponiamo in questo volume ha dunque due caratteristiche:

- a. ha solide basi nella tradizione didattica italiana degli ultimi trent'anni, soprattutto (ma non solo) nell'insegnamento delle lingue straniere, cioè gli omologhi italiani dei destinatari di questo volume all'estero;
- b. pur lasciando libero il docente di partire da poetiche crociane o marxiste, accentua la dimensione semiotica, testuale, che porta lo studente a scoprire che cosa rende letterario un testo e a giudicarlo su basi critiche, oltre che ideologiche, filosofiche, politiche, ecc.

## 2. L'OGGETTO DELL'EDUCAZIONE LETTERARIA

Fino a non molto tempo fa “insegnare letteratura” significava “lavorare su testi letterari scritti” – anche se questi erano pensati per l'oralità, come nel caso della letteratura teatrale.

In realtà il canone letterario è cambiato molto – e in particolare nell'insegnamento della letteratura italiana all'estero si è ampliato fino ad includere gran parte delle espressioni in cui viene fatto un uso letterario della lingua.

Da un lato si è molto ampliato, di fatto, *il corpus di linguaggi della letteratura*: non più solo la lingua scritta e stampata, ma una sua crescente commistione con altri mezzi:

- a. lingua e linguaggi visivi, con la trasformazione di romanzi e racconti in film;
- b. lingua e musica: tornata prepotente con la canzone d'autore, i videoclip, e così via, questa commistione sta riproponendo anche l'attenzione ad una delle massime forme della cultura italiana, il melodramma;
- c. lingua e segno grafico, nella grande produzione di fumetti di qualità.

Molto spesso lo straniero non è attratto verso la cultura italiana dalla grande tradizione della letteratura scritta bensì da quella dei linguaggi misti, cioè dal cinema, dal melodramma, dalla canzone d'autore.

In secondo luogo è nato un fenomeno nuovo legato alle *nuove forme di riproduzione e distribuzione del testo* letterario, non più confinato al libro, al DVD, al disco: si pensi ad esempio la *streetpole poetry*, poesie fotocopiate e fissate ai pali dei lampioni delle strade, la *post-it poetry*, scritta sui foglietti gialli e appiccata su vetrine, ecc., la *graffiti poetry* spruzzata con le bombolette sui muri e le staccionate.

In internet ci sono i *web novel* in cui l'autore iniziale scrive alcuni capitoli, lasciando poi alla comunità virtuale il diritto/compito di aggiungerne altri; c'è una grande massa di *web poetry* in cui il lettore può limitarsi a leggere il testo o può decidere di modificarlo, per cui l'opera cambia ogni giorno, nasce un dibattito tra i sostenitori delle diverse versioni; ci sono i *blog*, i diari virtuali di persone che mettono a disposizione di tutti la loro vita quotidiana fornendo materiale autentico a chi vuole estrapolarne racconti; da due anni c'è un concorso letterario per racconti su cellulare, limitati quindi a 126 caratteri...

Come indicano chiaramente i nomi, si tratta di forme nate in America, che non possono certo far parte, se non marginalmente, dal canone proposto agli studenti stranieri: ma si può farli riflettere su queste nuove forme di letteratura che troveranno se viaggeranno in Italia – e questa riflessione non fa parte della *didattica* della letteratura ma è fondamentale per *l'educazione* letteraria, cioè per la maturazione umana e culturale dello studente.

### 3. MOTIVAZIONE ED EDUCAZIONE LETTERARIA

La motivazione è la chiave di volta di ogni processo di acquisizione e di apprendimento. Per quale motivo un giovane può partecipare (non “subire”) un processo di educazione letteraria? Cercheremo la risposta basandoci su alcuni modelli di motivazione utilizzati della scuola veneziana di glottodidattica.

Titone, nel suo modello egodinamico (1976), nota che è l'ego che elabora delle “strategie” per realizzarsi; sulla forza motivante di tali strategie si realizzano vari eventi “tattici” (nel nostro caso: lezioni di letteratura): se il risultato di tali eventi conferma la validità della strategia, si mette in moto un circolo virtuoso che coinvolge l'intera personalità dello studente, lo “motiva”.

Ma quale elemento può mettere in moto il faticoso meccanismo psicologico dell'acquisizione? Quale fonte di energia può sostenere la fatica di acquisire nuove informazioni e di accomodarle nella propria memoria, rimettendo quindi in gioco un'architettura cognitiva consolidata? Nei due modelli che illustriamo sotto ci sono risposte parallele.

#### a. Il modello dello *stimulus appraisal*

Il modello di *stimulus appraisal* si fonda su dati neuro-biologici, si basa sul presupposto che l'emozione giochi un ruolo fondamentale nel processo cognitivo.

Secondo gli studi di Schumann (1997), il cervello coglie gli stimoli e procede ad un *appraisal*, che è insieme “valutazione” e “apprezzamento”, e su questa base decide poi se accettare l'input (e, nel nostro caso, le attività didattiche e di studio che vengono proposte), se interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo.

In altre parole: *il cervello seleziona quello che vuole acquisire* sulla base di cinque motivazioni:

- *novità*, che stimola i meccanismi di curiosità che stanno alla base dell'apprendimento;
- *attraente* dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo;
- *funzionalità* nel rispondere a bisogno che lo studente percepisce (è la cosiddetta *need significance*);
- *realizzabilità*: un compito possibile, abbordabile viene percepito come motivante ed innescava l'attività cerebrale e mentale d'acquisizione, mentre un compito ritenuto troppo arduo chiude la mente;
- *sicurezza psicologica e sociale*: ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l'autostima e l'immagine sociale.

Si tratta di elementi che figurano in molti modelli di motivazione: l'originalità di Schumann sta nell'averli raccordati a una comune matrice neuro-biologica dimostrandola sperimentalmente.

#### b. Il modello *dovere/piacere/bisogno*

Questo modello proviene dalla ricerca motivazionale legata al marketing e dice che tutte le azioni compiute dagli esseri umani possono essere ascritte al *dovere*, al *bisogno* o al *piacere*.

Sul piano acquisizionale, il dovere non mette in moto i meccanismi di acquisizione profonda, stabile, ma solo quelli di apprendimento temporaneo, collocato nella memoria a medio termine. L'educazione letteraria percepita come "dovere" (a meno che questo non si evolva in "senso del dovere", come indicato da Caon, 2006) non porta ad educazione stabile. Per mettere in movimento il circolo virtuoso ipotizzato da Titone, per far sì che il cervello utilizzi i meccanismi bio-chimici susseguenti all'*input appraisal*, è necessario che la personalità di chi acquisisce sia coinvolta sul piano decisionale, razionale, e su quello intuitivo, emotivo. Non che "debba" ma che "voglia" fare una data cosa. Le due forze che possono coinvolgere la personalità e spingerla a "volere" sono il *bisogno* ed il *piacere*.

In questo senso, bisogna far scoprire agli studenti che hanno *bisogno* di letteratura e che la letteratura può dar loro *piaceri* straordinari.

Educazione letteraria come **risposta ad un bisogno** significa:

- *far scoprire agli studenti che hanno bisogno di letteratura*, perché lì trovano le parole di chi si è posto gli stessi problemi su cui si interrogano loro: non saranno più soli a dover discutere di guerra e pace, amicizia e amore, dio e demonio;
- *far capire che hanno bisogno di imparare a leggere testi letterari* (nel senso più vasto del termine "leggere": dalle poesie alle canzoni, dai romanzi ai film...) sia odierni sia del passato, se vogliono accedere alle riflessioni dei grandi autori, se vogliono vedere il bene e il male con gli occhi di Achille o Ahab, se vogliono conoscere l'amore eterno di Paolo e Francesca e quello impossibile di Didone per Enea – se vogliono capire che non sono i primi su questa terra ad interrogarsi sull'amore o sul bene e il male;
- *far maturare il senso critico di cui hanno bisogno per poter scegliere tra autori, movimenti, testi* perché la vita è troppo breve per concentrarla sulle canzonette filosofiche di Jovanotti o sui film western americani che evitano la fatica di decidere chi è buono e chi cattivo;
- *far cogliere il bisogno di ampliare la visione da hic et nunc all'intero corpus della letteratura*, di avere un corpus vasto a disposizione per la propria scelta.

Educazione letteraria come **chiave per un piacere** ha varie dimensioni:

- trovare soddisfazione ai propri bisogni è di per sé una forma di piacere;
- saper scegliere sulla base di parametri sicuri, senza affidarsi al caso ed alla prima emozione, è un grande piacere;
- saper giudicare un testo "dire non solo 'so quel che mi piace' ma anche 'so perché mi piace, perché so come funziona'" (Cummins, Simmon 1983, p. 5) è una forma di piacere intellettuale alto;
- la letteratura offre una forma sua propria di piacere, *le plaisir du texte*, per usare l'espressione di Roland Barthes che è stata una sorta di manifesto nella seconda parte del Novecento.

Non abbiamo parlato ancora di storia della letteratura che, nella tradizione italiana, ha dominato per oltre un secolo la scena educativa. Warren e Wellek, i due grandi teorici americani della letteratura, accusano le storie della letteratura di essere piuttosto delle storie culturali oppure di ridursi di fatto a ritratti d'autore; l'italiano Sanguinetti la definisce un "fantasma intellettuale", Segre ne denuncia l'"impossibilità costituzionale", Mengaldo l'accusa di avere "difetti costituzionali a mio avviso tutti mortali" (Caon 2003). Il fatto che la storia della letteratura nella nostra tradizione scolastica e universitaria sia stata mal intesa non significa: