

Le antologie di letteratura tra storia della critica e paradigmi dell'insegnamento letterario

SIMONE GIUSTI

Università degli Studi di Siena

1. *Un processo di sedimentazione*

Prendiamo uno dei tanti manuali di letteratura italiana per il secondo biennio e il quinto anno della scuola secondaria di secondo grado. Ogni volume si apre con almeno un capitolo espositivo che ricostruisce il contesto storico e culturale di un periodo della storia letteraria (per esempio, *Dalle origini alla fine del Trecento: La storia, La società e la cultura, La storia dell'arte*,¹ oppure *Dalla cultura classica alla cultura cristiana*²), a cui seguono altre sezioni o capitoli focalizzati su autori, generi o temi letterari, che al loro interno antologizzano testi ritenuti rappresentativi o rilevanti dal punto di vista didattico. Le pagine delle sezioni espositive possono contenere domande di guida allo studio e sono organizzate in modo schematico, accompagnate da illustrazioni, mappe e infografiche: non contengono veri e propri esercizi o consegne per attività didattiche, e si presume siano funzionali alla preparazione delle lezioni e allo studio individuale. Gli strumenti didattici sono concentrati nei dintorni dei testi, solitamente preceduti da pagine espositive sulla vita e sul pensiero degli autori o sulle caratteristiche del genere letterario o del tema al cui interno sono state antologizzate. Pur tenendo conto delle differenze che intercorrono tra i tanti libri disponibili sul mercato, è possibile individuare alcuni elementi comuni, come la presenza, dopo il testo, di alcuni paragrafi di analisi o interpretazione che si suppone debbano sostenere insegnante e studenti nel loro percorso di lettura approfondita, condotta con gli strumenti più tipici della critica letteraria (analisi della struttura testuale, impianto retorico, metrica) e tenendo conto delle opinioni e delle ipotesi interpretative di critici autorevoli. Altrettanto comune è l'apparato di esercizi, che grosso modo trascorre dalle domande di comprensione verso l'analisi testuale e

¹ CLAUDIO GIUNTA, *Cuori intelligenti*, Milano, Garzanti Scuola, 2016, vol. 1, *Dalle origini al Rinascimento*.

² CORRADO BOLOGNA, PAOLA ROCCHI, *Fresca rosa novella*, Torino, Loescher, 2016, vol. 1, *Dalle origini alla controriforma*.

l'interpretazione. Si tratta di una sequenza codificata a livello nazionale dalla prima prova dell'Esame di Stato, che prevede appunto lo svolgimento di un'*Analisi e interpretazione di un testo letterario italiano* composta da domande di «verifica dell'effettiva comprensione del significato di singoli passaggi o snodi testuali, anche attraverso esercizi di riscrittura del testo come parafrasi e riassunto», da un «commento in forma discorsiva» che si vorrebbe sempre più svincolato da «domande troppo rigide»³ di metrica o di retorica, e da ipotesi interpretative che dovrebbero essere fondate su conoscenze acquisite durante il percorso formativo e sulle altre esperienze di lettura dei candidati. Ogni manuale declina in modo leggermente diverso queste richieste, attraverso domande a risposta aperta e in taluni casi a risposta chiusa, esercizi di parafrasi guidata, domande molto puntuali su una specifica frase, oppure richieste di riassumere un testo o di ricostruirne la struttura narrativa. In fondo a questo apparato, oppure in box separati, si trovano suggerimenti didattici e consegne per lo svolgimento di lavori di gruppo, dibattiti, esercizi di scrittura creativa che concorrono ad arricchire le possibilità di insegnamento e di apprendimento a partire dall'esperienza di lettura.

È sufficiente sfogliare uno di questi libri dal carattere poliedrico,⁴ il cui volume oscilla tra le seicento pagine e le mille pagine,⁵ per prendere coscienza della compresenza, all'interno di una stessa opera, di un'esagerata mole di informazioni e di una pluralità di esercizi e tecniche tra loro molto diversi, che variano e si diversificano nel tempo, e che se venissero usati in classe così come sono disposti, uno dopo l'altro, richiederebbero per ogni brano ore e ore di lavoro da parte di ogni studente. D'altronde, non si tratta di libri che propongono una strategia, un metodo o una qualsiasi procedura didattica che può guidare l'insegnante nella gestione della classe, bensì di una sorta di grande magazzino a cui attingere a piacimento idee e spunti per una didattica apparentemente pronta per l'uso e fai da te. Pensare che ogni manuale è il risultato di un lento processo di sedimentazione di strumenti didattici

³ Le citazioni sono tratte dal *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione (elaborato dal gruppo di lavoro nominato con DM n. 499/2017)*, Roma, Miur, 2018.

⁴ Ha opportunamente notato SIMONE MARSI, *Il racconto del passato. La formazione del canone letterario italiano tra programmi ministeriali, manuali scolastici e storiografia letteraria (1861-1945)*, Torino, Loescher, 2024, p. 13, con riferimento alla complessità dei processi editoriali e alla complessità dei prodotti, che «Studiare i manuali è come esaminare un poliedro e scoprire, ogni volta che lo giriamo tra le mani, una faccia nuova che ancora non avevamo visto».

⁵ La mole delle opere incide sul costo dell'opera e varia in base a diverse fasce di mercato, che corrispondono grosso modo ai diversi ordini di scuola: i libri adottati negli istituti professionali sono i più economici e hanno una foliazione inferiore rispetto a quelli destinati ai tecnici e ai cosiddetti «altri licei». Le edizioni più costose e voluminose sono scelte soprattutto dai licei classici e scientifici. Nel caso delle edizioni più ricche, il manuale per la classe quinta può superare le mille e seicento pagine, solitamente suddivise tra due tomi.

che sembrano dover ricoprire l'intero repertorio di tecniche, metodi e modelli didattici disponibili, da quelli più tradizionali ai più innovativi,⁶ in modo tale da rispondere alle più varie esigenze e ai diversi fini che si possono attribuire all'insegnamento letterario, può favorire un approccio meno ingenuo all'uso di questi dispositivi e, soprattutto, può aiutarci a formulare alcune ipotesi di ricerca sulla storia dei processi di sedimentazione e a muovere i primi passi in un'indagine sui fini educativi e sulle teorie letterarie sottese ai diversi progetti editoriali.

2. *Genealogie*

Dobbiamo a Paolo Giovannetti un primo tentativo di mettere ordine nelle vicende dell'antologia scolastica, la cui storia assume un valore paradigmatico nell'ambito della modernità letteraria italiana. Una volta individuato il punto di origine della storia, che viene fatto risalire alla pubblicazione delle due *crestomazie* di Giacomo Leopardi (1827-1828), si tratta per Giovannetti di ricostruire «le tappe attraverso le quali l'odierna forma delle antologie si è venuta definendo»,⁷ a cominciare dalle pionieristiche antologie di impostazione storico-filologica del decennio 1883-1893, le cui caratteristiche si riverberano, sia pure con qualche discontinuità, nelle epoche successive: un'impostazione storico-filologica accorta e di prima mano, una «spiccata antipatia per le note, la cui presenza è considerata un'eccessiva concessione alla pigrizia dello studente e del professore»,⁸ una spiccata predilezione per la contemporaneità letteraria e, infine, il rifiuto di antologizzare le grandi opere della tradizione, da destinare a letture integrali o quanto meno estese. L'osservazione delle variazioni di queste quattro caratteristiche dà luogo all'individuazione di cinque ulteriori fasi di sviluppo dell'antologia scolastica, che dal 1923 – anno di promulgazione della cosiddetta riforma Gentile – conducono fino alle soglie del presente. La prima fase (1923-1940), dominata dal racconto della storia letteraria e dalla sua articolazione in autori e movimenti, oltre che dall'insistere sull'attualità letteraria, il cui più illustre rappresentante sarebbe Benito Mussolini, conferma l'idiosincrasia per le note e il veto sull'antologizzazione dei capolavori. La seconda fase (1940-1968), inaugurata dalle antologie di Luigi Russo e di Natalino Sapegno,

⁶ Sul concetto di sedimentazione applicato alle pratiche didattiche si rinvia a *Lire des textes réputés littéraires: disciplinazione et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, a cura di BERNARD SCHNEUWLY, CHRISTOPHE RONVEAUX, Bruxelles, Peter Lang, 2018.

⁷ PAOLO GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclittismo necessario delle antologie scolastiche*, «Per leggere», VI, 11, 2006, pp. 215-228: 217.

⁸ Ivi, p. 218.

Gaetano Trombatore e Walter Binni,⁹ abolisce la letteratura contemporanea e apre alla presenza di note di commento ai testi. La svolta decisiva è segnata, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, dall'uscita dei lavori di Mario Pazzaglia e poi di Carlo Salinari e Carlo Ricci,¹⁰ che segnano l'affermazione del modello della «storia-antologia»,¹¹ che prevede che le sezioni antologiche siano accompagnate da un compendio di storia letteraria e dai profili degli autori. In questa terza fase (1968-1980) si afferma inoltre la struttura cappello-testo-note, secondo cui il testo viene preceduto da un'interpretazione complessiva ed è accompagnato da note di commento. A cominciare da questo momento, inoltre, qualsiasi opera può essere antologizzata, a eccezione della *Commedia* dantesca, a cui spetta un volume a parte. Restando ferme queste acquisizioni, nella fase successiva (1980-1996) aumenta il ricorso sistematico alla critica letteraria:

Le voci dei critici non solo integrano o surrogano quella dell'autore, ma divengono parte integrante dell'itinerario antologico vero e proprio, quali 'testi' da leggere e commentare su un piano molto vicino a quello delle opere letterarie strettamente intese. L'effetto è di storicizzare tanto l'arte letteraria quanto i discorsi che quell'arte dicono.¹²

È in questa fase che fanno la loro comparsa anche nei manuali per il triennio delle scuole superiori – «con lentezza e con esiti non sempre sicuri», scrive ancora Giovannetti – «le esercitazioni, le indicazioni di lavoro, che suggeriscono la possibilità di avvicinarsi ai testi seguendo percorsi autonomi, relativamente aperti».¹³ Si tratta, soprattutto nella prima fase, di suggerimenti volti a favorire la ricerca o di stimolare la riflessione interpretativa, come nei due casi che seguono, ricavati da *Il materiale e l'immaginario* di Remo Ceserani e Lidia De Federicis:

Proposte di lettura e di ricerca

Sulla codificazione dei generi di romanzo suggeriamo, oltre agli articoli citati di Mancini, anche un altro suo articolo, *Motivi e forme della narrativa eroico-cavalleresca del primo Seicento*, in «Forum Italicum», V, 1971, pp. 536-60). Inoltre

⁹ Cfr. LUIGI RUSSO, *I classici italiani*, 3 voll., Firenze, Sansoni, 1938-1941; NATALINO SAPEGNO, GAETANO TROMBATORE, WALTER BINNI, *Scrittori d'Italia. Antologia per lo studio della letteratura italiana nelle scuole medie superiori*, 3 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1938-1946.

¹⁰ Rispettivamente, MARIO PAZZAGLIA, *Gli Autori della letteratura italiana. Antologia ad uso dei Licei e degli Istituti magistrali*, 3 voll., Bologna, Zanichelli, 1966; CARLO SALINARI, CARLO RICCI, *Storia della letteratura italiana. Con antologia degli scrittori e dei critici. Per le scuole medie superiori*, 3 voll., Roma-Bari, Laterza, 1969-1970.

¹¹ P. GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie*, cit., p. 219.

¹² Ivi, p. 220.

¹³ *Ibid.*

l'introduzione di M. Capucci all'antologia *Romanzieri del Seicento*, Torino, Utet, 1974 e lo studio di D. Conrieri, *Il romanzo ligure dell'età barocca*, in «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa», IV, 3, 1974, pp. 925-1139. La *Lettre de l'origine des romans* di P.-D. Huet è stata ripubblicata con il titolo *Trattato sull'origine del romanzo*, a cura di R. Campagnoli e Y. Hersant, Torino, Einaudi, 1977.

Esercizi

Nei discorsi del canonico si intrecciano argomenti di condanna e altri di salvazione dei romanzi, argomenti che riguardano la loro struttura tematica e altri che riguardano la loro struttura formale. Distinguate i vari tipi di argomento.¹⁴

Nel corso dell'ultima fase (1996-2007), l'apparato di esercizi didattici inizia a espandersi, così come tende ad allargarsi la sezione dedicata all'interpretazione, che lascia il cappello introduttivo per conquistare il corpo della pagina. Il libro, sottolinea opportunamente Giovannetti, assume il carattere di un prodotto industriale frutto di un lavoro collettivo, e l'antologia acquisisce la sua ancora attuale fisionomia «'impegnativa', 'sistematica', 'esaustiva'». ¹⁵ Anche per questo, possiamo aggiungere oggi, a quasi vent'anni di distanza da questa prima analisi storica, è sempre più difficile attribuire le singole parti di ogni volume – e soprattutto gli esercizi e le diverse varietà didattiche – all'iniziativa di uno specifico autore o di un'autrice, di un collaboratore o di una collaboratrice, oppure a qualche membro della redazione o alla direzione editoriale della casa editrice. Se abbiamo chiarito che il processo di sedimentazione è in corso da oltre un secolo, e abbiamo potuto afferrare alcuni dei bandoli della matassa che siamo chiamati a districare quando apriamo uno dei volumi attualmente in commercio, diventa urgente e necessario andare a osservare più nel dettaglio le convinzioni e le motivazioni pedagogiche che possono aver spinto ad adottare l'una o l'altra soluzione, l'uno o l'altro dispositivo didattico tra i tanti che si sono sedimentati nelle pagine delle antologie scolastiche. Perché, ad esempio, a un certo punto il compendio di storia letteraria e i profili degli autori vanno a integrare l'antologia scolastica? E quali sono i motivi alla base dell'introduzione delle esercitazioni? E perché proprio quel tipo di proposte didattiche? Per provare a rispondere o, meglio, per formulare domande più varie e puntuali, può essere di qualche aiuto ricostruire, per quanto possibile, la storia dell'insegnamento letterario e dei paradigmi didattici che lo hanno caratterizzato nel corso del tempo.

¹⁴ REMO CESERANI, LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi e di lavoro critico. Società e cultura della borghesia in ascesa*, Torino, Loescher, 1981, vol. 7. La prima edizione dell'opera, la cosiddetta edizione grigia, esce in 10 volumi tra il 1979 e il 1988.

¹⁵ P. GIOVANNETTI, *Florilegi, crestomazie, storie letterarie*, cit., p. 220.

2.1. *Storia della critica e insegnamento letterario*

Non sono mancati, negli ultimi decenni, i tentativi di classificazione e storicizzazione dell'insegnamento letterario. Remo Ceserani, Romano Luperini e Guido Armellini, per esempio, sulla scia del pionieristico tentativo di Gérard Genette, il quale già nel 1966 aveva lavorato sul nesso tra insegnamento, critica e teoria letteraria,¹⁶ hanno cercato di individuare e descrivere, in una prospettiva genealogica, le diverse fasi che hanno caratterizzato la didattica della letteratura nell'età contemporanea.

Si tratta di tre studi usciti nell'arco di un paio d'anni, tutti apparentemente autonomi, che da diverse prospettive tentano di dipanare il groviglio dei modelli didattici che si sono sedimentati nel corso del Novecento. Il primo a uscire allo scoperto è Remo Ceserani, che dedica al problema una sezione della *Guida allo studio della letteratura*:

Se si prova a entrare nella realtà concreta della scuola italiana, per osservare gli insegnanti di letteratura al lavoro nella loro classe, si constata che essi seguono, chi più o chi meno strettamente, chi invece combinandoli fra loro in modo personale, tre diversi modelli di atteggiamento critico e di pratica didattica.¹⁷

I tre modelli – storicistico, linguistico-semiotico ed ermeneutico – sono descritti a partire dalla loro «scena didattica», ovvero dall'insieme delle condizioni e delle relazioni che rendono possibile l'incontro tra testo, insegnante e studenti.

Nel modello storicistico l'insegnamento si presenta come un discorso narrativo e argomentativo che riproduce le strutture del manuale scolastico tradizionale di storia letteraria, affiancato da due strumenti secondari: l'antologia dei testi, che serve a illustrare gli autori studiati e l'antologia dei brani critici, usata a supporto. La scena didattica corrisponde a quella classica dell'aula liceale: il professore è in cattedra, al centro del dispositivo; gli studenti sono seduti ai banchi, rivolti verso di lui, e il rapporto è verticale, fondato sulla trasmissione e sulla valutazione individuale, spesso accompagnata da una competizione implicita fra gli allievi. Il discorso dell'insegnante è plasmato da una lunga tradizione retorica e oratoria. A seconda delle capacità personali, la lezione può risultare più o meno densa e coinvolgente: alcuni docenti sanno animarla con vivacità narrativa, chiarezza espositiva o capacità di drammatizzazione; ma, in ogni caso, si tratta sempre di un discorso unidirezionale, che parte dalla cattedra e arriva agli studenti.

¹⁶ Cfr. GÉRARD GENETTE, *Rhétorique et enseignement* (1966), in ID., *Figures II*, Paris, Seuil, 1969.

¹⁷ REMO CESERANI, *Guida allo studio della letteratura*, Bari-Roma, Laterza, 1999, p. 402.

Agli studenti è richiesto di assimilare e riprodurre quel discorso, nelle interrogazioni o nei temi-saggio. In realtà, tutto il processo – dalla lezione al manuale, fino alle risposte degli studenti – è costruito su una catena di discorsi modellati l'uno sull'altro: il manuale fornisce un modello di esposizione e di interpretazione; il docente lo riprende e lo reinterpreta in classe; gli studenti, a loro volta, riproducono quel modello nei loro elaborati. Il contenuto tipico di questi discorsi riguarda periodi, scuole letterarie, biografie e ideologie degli autori, la storia delle opere e riassunti dei contenuti, più che un'autentica esperienza di lettura o di interpretazione personale.

Dopo il modello storicistico, Ceserani descrive un secondo modo di intendere l'insegnamento della letteratura: quello linguistico-semiotico, centrato sull'analisi del testo. La situazione di classe cambia profondamente. Non c'è più la cattedra come simbolo di autorità, ma un laboratorio, dove il docente e gli studenti lavorano insieme in modo collaborativo. L'insegnante assume la figura dello scienziato o del ricercatore: «scende dalla cattedra», e indossa idealmente il «camice bianco» e guida gli studenti nell'osservazione e nell'analisi.¹⁸ Il testo letterario è considerato un oggetto linguistico da esaminare, da misurare e decodificare con strumenti specifici: schemi, categorie, griglie, analisi linguistiche e retoriche. Il lavoro si svolge come una serie di esperimenti interpretativi: il docente mostra un'analisi campione, fornisce strumenti e modelli, e gli studenti applicano le procedure apprese su altri testi. Alla base c'è l'idea che ogni testo abbia una struttura di significato oggettiva, descrivibile con precisione scientifica, e che quindi esista una lettura corretta o almeno più esatta delle altre. Gli studenti vengono valutati sulla correttezza dell'analisi e sulla padronanza delle tecniche. Questo atteggiamento ha portato a rifiutare l'antologia tradizionale, perché taglia e manipola i testi, compromettendone l'integrità, preferendo altresì lavorare su opere intere, rispettandone la forma e il paratesto (titoli, dediche, prefazioni, ecc.). In questa prospettiva, la letteratura non è tanto una storia o un insieme di idee, quanto un corpus di testi regolato da codici, convenzioni e generi (fiaba, giallo, racconto fantastico, poesia moderna, ecc.). L'interesse si sposta dallo studio dei contesti storici e ideologici all'analisi delle regole formali e stilistiche che strutturano i testi. Questo modello, che secondo Ceserani ha avuto il merito di rinnovare profondamente i metodi e i programmi, promuovendo un atteggiamento più moderno e analitico, sarebbe stato introdotto in Italia da insegnanti giovani, aggiornati sulle scienze umane contemporanee (strutturalismo, semiotica, linguistica), spesso in polemica con il tradizionalismo scolastico.

¹⁸ Ivi, p. 403.

Se il modello linguistico-semiotico eccede nel rigore tecnico e perde la componente vitale dell'esperienza letteraria, il modello ermeneutico rappresenta, nella visione di Ceserani, un tentativo di riequilibrio. L'insegnamento letterario non è più fondato sulla trasmissione di un sapere storico-letterario, né sull'analisi oggettiva dei testi secondo criteri linguistici o semiotici, ma sull'esperienza viva dell'interpretazione. La classe non è più organizzata come un'aula gerarchica o un laboratorio scientifico: diventa piuttosto una comunità interpretante, uno spazio dialogico in cui insegnante e studenti si confrontano sui testi in modo aperto e argomentato. L'insegnante non occupa più la posizione di autorità assoluta, ma assume il ruolo di guida, simile – dice Ceserani – a quello del pastore protestante all'interno della sua comunità. Il suo compito non è fornire risposte definitive, ma orientare la discussione, aiutare gli studenti a mettere in relazione le proprie interpretazioni e a sostenerle con argomenti coerenti. La lettura, in questa prospettiva, non mira a individuare un'unica interpretazione corretta, bensì a far emergere la pluralità dei sensi possibili e a discutere le ragioni che rendono ciascuno di essi plausibile. Il testo diventa così un luogo di incontro e di negoziazione: ogni studente vi porta il proprio bagaglio culturale, le proprie emozioni e convinzioni, che entrano in dialogo con quelle degli altri. L'attività didattica consiste nel confronto tra interpretazioni e nella ricerca di prove e riferimenti – interni o esterni al testo – che permettano di argomentare la validità di una posizione. In questo modo, la lezione di letteratura diventa un esercizio di riflessione critica e di comunicazione, in cui si sviluppano non solo competenze interpretative, ma anche capacità retoriche e persuasive. Questo modello, osserva Ceserani, è ancora più presente nel dibattito teorico che nella pratica scolastica italiana, ma trova esempi significativi nelle riflessioni programmatiche di Guido Armellini e Romano Luperini, che hanno cercato di tradurre l'orientamento ermeneutico in proposte didattiche. Armellini, già negli anni Ottanta, proponeva una scuola fondata sul dialogo interpretativo e sulla valorizzazione dell'esperienza soggettiva del lettore;¹⁹ Luperini, a sua volta, ha sviluppato il concetto di comunità ermeneutica, in cui il senso dei testi nasce dal confronto collettivo e dalla negoziazione di significati.²⁰ Il punto di forza del modello è dunque la centralità dell'allievo: l'interpretazione non è più un sapere da ricevere, ma un'esperienza da costruire insieme, che tiene conto delle età, degli interessi e delle passioni degli studenti. La letteratura torna a essere una pratica viva, capace di connettere testi e persone, linguaggi e culture. Tuttavia, proprio perché rinuncia a

¹⁹ Cfr. GUIDO ARMELLINI, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli, 1987.

²⁰ Cfr. ROMANO LUPERINI, *Il professore come intellettuale*, Milano-Lecce, Lupetti-Manni, 1998.

un'interpretazione unica e oggettiva, il modello comporta anche il rischio del relativismo e richiede all'insegnante una notevole sensibilità nel guidare il dialogo e nel mantenere un equilibrio tra libertà interpretativa e rigore argomentativo.

Il saggio di Romano Luperini, *Dalla teoria della letteratura alla didattica: implicazioni e conseguenze*,²¹ indaga il rapporto tra teoria letteraria, critica e insegnamento, che viene schematicamente riassunto in tre grandi fasi, la critica dell'*intentio auctoris*, la critica dell'*intentio operis*, infine, la critica dell'*intentio lectoris*. Nel primo modello, di matrice storicistica e idealistica, l'opera letteraria veniva letta come espressione diretta della personalità o della coscienza dell'autore, collocata nel suo tempo e nel suo ambiente. Con l'avvento dello strutturalismo e della linguistica, negli anni Cinquanta e Sessanta, l'attenzione si è spostata dal soggetto all'oggetto: il testo è analizzato come un sistema chiuso di segni, regolato da codici linguistici e retorici. Questa prospettiva ha introdotto rigore e metodo, ma ha finito per isolare il testo dal contesto storico e dall'esperienza del lettore, riducendo la letteratura a un campo tecnico e specialistico. A partire dagli anni Settanta, l'orizzonte cambia: grazie all'ermeneutica (Gadamer, Ricoeur) e alla teoria della ricezione (Jauss, Iser, Fish), emerge la figura del lettore come protagonista del processo interpretativo. Il testo non è più considerato un oggetto autonomo, ma un dispositivo che prende vita nell'atto della lettura e nell'incontro con chi legge. In questa prospettiva, la letteratura diventa un'esperienza di senso, capace di attivare la riflessione, l'immaginazione e la consapevolezza di sé. Luperini propone di trasferire queste acquisizioni nella scuola, costruendo una didattica centrata sull'interpretazione e sul dialogo, piuttosto che sulla trasmissione di nozioni. La classe deve funzionare come una comunità interpretante, in cui il docente non impone verità, ma guida la discussione, stimola il confronto, insegna a formulare ipotesi e a sostenerle con argomenti testuali e culturali. L'insegnante assume il ruolo di mediatore tra testo e studenti, capace di unire l'attenzione al linguaggio con la consapevolezza storica e l'apertura al vissuto dei lettori.

Nel 2001 esce sulla rivista «Allegoria» un lungo articolo in cui Guido Armellini,²² nel tentativo di contrastare le rigidità del sistema scolastico, che fa pressione sull'insegnante affinché produca prodotti misurabili e standardizzati, si propone di rendere più consapevoli i docenti dei condizionamenti mettendo in luce

²¹ Cfr. ROMANO LUPERINI., *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2000, pp. 40-50. Il saggio è ripreso e ampliato nell'articolo *Teoria, critica e didattica della letteratura*, «La Capitanata», 11, 2002, pp. 61-70.

²² Cfr. GUIDO ARMELLINI, *Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico*, «Allegoria», XIII, 38, 2001, pp. 89-112, poi in ID., *La letteratura in classe*, Milano, Unicopli, 2008, pp. 26-62, da cui si cita.

«come le concezioni della letteratura e del suo valore formativo presenti nella scuola italiana negli ultimi decenni implicano diverse concezioni della didattica, ispirate a diverse idee di efficienza e di efficacia».²³ Anche in questo caso, l'autore, a partire dalle teorie letterarie di riferimento, individua diversi modelli didattici che sono compresenti nelle scuole italiane: il modello idealistico-storicistico, il modello struttural-semiotico e il modello ermeneutico.

Di ciascun modello viene fornita una descrizione a partire dalla visione della letteratura e dell'educazione espressa dall'insegnamento, per poi illustrarne le strategie didattiche. Il primo, a cui corrisponde una «didattica dei contenuti» ha il fine di trasmettere «le nozioni fondamentali relative agli sviluppi storici della letteratura nazionale» e con esse «i valori estetici, etici, ideali, connessi ai momenti più alti di quella storia». Da queste premesse scaturisce una strategia didattica centrata sui contenuti espressi dai programmi ministeriali. L'insegnante è un Maestro che svolge la sua opera di «acculturazione per familiarità».²⁴ Il secondo modello, debitore dello strutturalismo, si fonda sull'assioma della centralità del testo, e persegue lo scopo di dare agli studenti metodi di analisi che li mettano in grado di decodificare i testi, individuandone i caratteri strutturali. Si passa da una didattica dei contenuti a una didattica delle abilità. Il problema è che questo modello viene associato alla programmazione per obiettivi, a cui Armellini attribuisce la responsabilità di aver ingegnerizzato l'insegnamento letterario. L'insegnante non è più un *Maestro* ma un *Tecnico* della letteratura e della didattica. Il primo modello, afferma l'autore, entra in crisi nel corso degli anni Sessanta, con l'affermarsi della società e della scuola di massa, e poi con l'egemonia del pensiero strutturalista. Il secondo è egemone ancora nel tempo presente, mentre il terzo modello sembra prospettarsi all'orizzonte. Si tratta di superare il modello struttural-semiotico attraverso un duplice mutamento di prospettiva: assumere una prospettiva ermeneutica, ponendo al centro dell'educazione letteraria l'interpretazione; superare la didattica programmatoria attraverso l'adozione di un atteggiamento strategico e di forme di valutazione dialogiche e intersoggettive. Armellini, che sembra aver chiaro il nesso inscindibile tra tecniche didattiche e valori,²⁵ sa che per cambiare l'idea di letteratura occorre intervenire sulle prassi didattiche, e viceversa.

²³ Ivi, pp. 37-38.

²⁴ Ivi, p. 38.

²⁵ Sull'argomento si rinvia a BRUNO CIARI, *Le nuove tecniche didattiche* [1966], a cura di VANESSA ROGHI, SIMONE GIUSTI, Lecce, Pensa Multimedia, 2024 e MASSIMO BALDACCI, *I modelli dell'insegnamento nell'epoca della società conoscitiva*, in *I modelli dell'insegnamento*, a cura di MASSIMO BALDACCI, Roma, Carocci, 2004, pp. 13-59.

A partire da una prospettiva genealogica, palesemente interessata a indagare il presente della scuola e a promuovere, attraverso la consapevolezza della loro storicità, il superamento dei modelli del passato, Ceserani, Luperini e Armellini giungono a conclusioni analoghe, che trovano tra l'altro riscontro in altre indagini internazionali con cui possono essere messi a confronto.

2.2. Paradigmi europei dell'insegnamento letterario

Per avere un quadro dei diversi paradigmi in uso nelle scuole europee si può far riferimento a uno studio di Irene Pieper,²⁶ che a sua volta si basa su un articolo in cui Theo Witte e Florentina Sâmișăian, nell'ambito di un progetto Comenius,²⁷ ricostruiscono le tendenze dell'insegnamento letterario in sei diversi contesti nazionali (tra cui non figura l'Italia), di cui vengono analizzati i programmi di studio della scuola secondaria. Secondo questi studi i curricula nazionali europei non adotterebbero un solo paradigma, ma sono poliparadigmatici: cioè combinano elementi dei diversi modelli. Un insegnante competente, secondo Witte e Sâmișăian, dovrebbe essere in grado di scegliere il paradigma dominante e di cambiare posizione a seconda dell'età degli studenti e dei loro bisogni.

Disposti in ordine cronologico, a seconda dell'epoca in cui si sono sviluppati, i modelli o paradigmi dell'insegnamento letterario sono quattro: culturale, linguistico, sociale e personale. Nel primo modello, l'insegnamento della letteratura è concepito come trasmissione del patrimonio culturale. Il testo è visto come un patrimonio civile e nazionale da conoscere e tramandare. Le competenze richieste riguardano la padronanza dei modelli culturali, dei canoni letterari, delle tradizioni nazionali. Il docente svolge un ruolo di custode del patrimonio, e gli studenti sono chiamati a conoscere e riconoscere i classici e gli autori storicamente valorizzati. Questo paradigma pone l'accento sul testo come oggetto culturale da acquisire.

Con il paradigma linguistico l'attenzione si sposta sulle caratteristiche intrinseche del testo: le strutture linguistiche, la forma, i meccanismi retorici, i dispositivi narrativi. Il modello considera la letteratura come un sistema di segni da analizzare con strumenti tecnici. Le competenze consistono nell'analisi testuale,

²⁶ Cfr. IRENE PIEPER, *L1 Education and the Place of Literature*, in *Rethinking L1 Education in a Global Era*, a cura di BILL GREEN, PER-OLOF ERIXON, Springer, Cham, 2020, pp. 115-132.

²⁷ Cfr. THEO WITTE, FLORENTINA SÂMIȘĂIAN, *Is Europe Open to a Student-Oriented Framework for Literature? A Comparative Analysis of the Formal Literature Curriculum in six European Countries*, in «L1-Educational Studies in Language and Literature», 13, 2013, <https://l1research.org/article/view/46> (ultimo accesso 31/10/2025).

nella decodifica linguistica, nella comprensione di figure retoriche e strutture narrative. Il docente agisce come tecnico che fornisce gli strumenti per disaggregare il testo.

Il paradigma sociale, legato ai movimenti sociali e politici della fine degli anni Sessanta, avrebbe iniziato a prendere forma a partire dagli anni Settanta, in corrispondenza del diffondersi delle teorie della ricezione e del *reader-response criticism*. In questo modello, la letteratura non è vista come un patrimonio da memorizzare (come nel paradigma culturale) né come un sistema di segni da decodificare (come nel paradigma linguistico), ma come una forma di discorso sociale e ideologico: un linguaggio che riflette, rappresenta e al tempo stesso costruisce la realtà collettiva. In classe, il paradigma sociale si traduce in pratiche dialogiche e argomentative. L'insegnante assume il ruolo di mediatore critico, che guida gli studenti nel mettere in relazione le opere letterarie con i problemi del presente: le questioni di genere, le disuguaglianze economiche, la memoria storica, il rapporto tra individuo e potere, le forme dell'esclusione.

Con il paradigma personale o della crescita individuale (*personal growth*) viene messa in rilievo l'esperienza personale dell'allievo di fronte al testo letterario: leggere non è soltanto analizzare o comprendere, ma vivere un incontro che coinvolge emozioni, immaginazione, memoria, identità. La letteratura diventa un luogo di formazione del sé, uno spazio in cui lo studente può riconoscere e rielaborare le proprie esperienze interiori. Le competenze richieste riguardano la capacità dello studente di far emergere senso e significato da un'esperienza di lettura personale, di riflettere sul proprio mondo interiore in dialogo col testo. Il docente stimola la partecipazione, la consapevolezza, l'appropriazione personale del testo.

Collocando questi paradigmi in una prospettiva diacronica, Pieper mostra come il curriculum letterario europeo si sia progressivamente spostato da un orientamento contenutistico e canonico (centrato su storia letteraria e analisi formale) verso approcci orientati agli studenti, che mettono al centro l'esperienza del lettore, le sue emozioni e il suo sviluppo personale. Si tratta di due tensioni che permangono nella scuola contemporanea, in cui sembrano trovare spazio sia l'esigenza di trasmettere conoscenze disciplinari, sia quella di promuovere la crescita personale e l'esperienza estetica degli studenti.

Una tensione analoga si può leggere nelle riflessioni di Ceserani, Luperini e Armellini, i cui modelli didattici, sia pure con qualche differenza, coincidono in gran parte con i primi tre di Pieper, Witte e Sâmihăian. Anche nelle classificazioni emerse nel contesto italiano, che hanno il limite di fermarsi alle soglie del nuovo secolo, si

verifica un salto di paradigma quando l'insegnamento letterario nella scuola secondaria fa proprie le istanze e gli approcci della teoria della ricezione e dell'ermeneutica, mettendo al centro gli studenti e le loro interpretazioni. Rispetto a quello che sulla scorta di Ceserani, Luperini e Armellini abbiamo chiamato modello ermeneutico, il quale è fondato sull'idea che leggere significhi comprendere storicamente e criticamente, costruendo senso attraverso il dialogo e la mediazione culturale, il paradigma personale o della crescita individuale considera tuttavia la letteratura una pratica di crescita personale e relazionale: un mezzo per ampliare empatia, immaginazione e riflessione morale. Recuperando l'idea luperiniana di uno sfasamento tra la teoria della letteratura, secondo cui «Le conseguenze didattiche della teoria della centralità del lettore penetrano in Italia con il consueto ritardo e con molta lentezza»,²⁸ possiamo affermare che il modello ermeneutico si basa su un modello spersonalizzato e atomizzato di lettore,²⁹ più vicino al concetto di «pubblico» elaborato nell'ambito della sociologia della letteratura che a quello di «io leggente», espressione con cui Vittorio Spinazzola nel 2018 individua «il lettore come persona singola, nella sua soggettività storicamente condizionata ma esistenzialmente irriducibile, cioè nella particolarità delle sue risorse interiori e delle disposizioni che lo animano».³⁰ Per comprendere quest'ultimo modello, che secondo Pieper si afferma negli ultimi trent'anni, occorre guardare almeno agli studi di Louise Rosenblatt sulla teoria transazionale della lettura,³¹ alla pedagogia narrativa che si è sviluppata in seguito ai pionieristici lavori teorici di Jerome Bruner,³² alla teoria della letteratura come gioco di Michel Picard³³ e ai più recenti sviluppi della cosiddetta postcritica.³⁴ Dal punto di vista didattico, questo ulteriore salto di paradigma, che mette al centro il lettore empirico e le sue interazioni o transazioni con il testo, comporta l'introduzione di strategie, metodi e tecniche che valorizzano la soggettività del lettore, la riflessione metacognitiva, basati sulla lettura condivisa, il laboratorio di lettura e di scrittura e l'approccio autobiografico.

²⁸ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 47.

²⁹ MASSIMO FUSILLO, *Estetica della letteratura*, Bologna, Il Mulino, 2009, p. 96.

³⁰ VITTORIO SPINAZZOLA, *Critica della lettura. Leggere, interpretare, commentare e valutare un libro*, Firenze, goWare, 2018, p. 7.

³¹ Cfr. almeno LOUISE MICHELLE ROSENBLATT, *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1994.

³² Cfr. JEROME SEYMOUR BRUNER, *Actual Minds, Possible Words*, Cambridge-London, Harvard University Press, 1986 (trad. it. *La mente a più dimensioni*, Bari-Roma, Laterza, 2003).

³³ Cfr. MICHEL PICARD, *La lecture comme jeu*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1986.

³⁴ Si veda almeno RITA FELSKI, *Uses of Literature*, Malden-Oxford, Blackwell, 2008.

3. *Per uno studio dei modelli didattici nei manuali di letteratura*

Al fine di promuovere uno studio dei manuali di letteratura che tenga conto dello stratificarsi dei modelli didattici e possa quindi contribuire al loro rinnovamento, almeno, a un loro uso consapevole da parte di chi insegna, è possibile ricorrere ai precedenti tentativi di classificazione per distinguere e valutare gli apparati didattici che si sono sedimentati nei manuali di letteratura, e che si trovano variamente distribuiti al loro interno. A tale scopo si fornisce di seguito un esempio di analisi dei modelli didattici applicato a uno dei libri di testo più diffusi nelle scuole secondarie negli ultimi anni, intitolato *Imparare dai classici a progettare il futuro*.³⁵ Il caso è particolarmente significativo anche perché si tratta di un progetto che continua e sviluppa un manuale scolastico della prima metà degli anni Novanta, *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*, collocato da Giovannetti alle origini della quinta fase della storia delle antologie scolastiche, poiché è stato il primo a introdurre lunghe interpretazioni dei brani selezionati.

Il volume 1a della nuova edizione, il cui sottotitolo è *Dalle origini all'età comunale*, in ossequio al modello culturale, si apre con due parti introduttive che precedono la numerazione dei capitoli veri e propri: circa venti pagine di *Introduzione al Medioevo* e quasi altrettante di *Società e cultura in Francia*. Dopo un primo capitolo dedicato alla letteratura religiosa nella società comunale si trova, a p. 149, il capitolo che prendiamo in esame, *La poesia dell'età comunale*, che antologizza diciassette testi poetici della tradizione lirica italiana, da Iacopo da Lentini a Folgore da San Gimignano, a cui si aggiunge un diciottesimo testo, un sonetto di Cavalcanti, collocato in chiusura della sequenza per dare occasione di svolgere una prova di analisi e interpretazione del testo letterario.

Dal capitolo e dall'indice del manuale, emerge con chiarezza che il volume appartiene prevalentemente al modello storicistico, in senso ceseraniano, con forti componenti del paradigma culturale individuato da Witte e Sâmihăian. L'organizzazione segue infatti la sequenza cronologica delle epoche e dei generi, con apparati che inquadrano i testi in contesto storico-letterario e biografico. L'obiettivo principale è trasmettere la tradizione letteraria italiana come patrimonio culturale: la letteratura è presentata come documento e testimonianza di civiltà, più che come esperienza soggettiva o occasione di dialogo interpretativo. Gli apparati di esercizi,

³⁵ GUIDO BALDI, ROBERTO FAVATÀ, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Imparare dai classici a progettare il futuro*, 7 voll., Milano-Torino, Paravia, 2021. In particolare, di seguito si prende in esame il volume 1a, *Dalle origini all'età comunale*.

raccolti sotto la fuorviante etichetta *Esercitare le competenze*, sono articolati in due parti: “Comprendere e analizzare” e “Approfondire e interpretare”, secondo il modello offerto dalla prima prova dell’esame di Stato. Nel primo caso, si tratta di domande la cui risposta dovrebbe essere reperibile attraverso l’interrogazione diretta del testo, o, in alcuni casi, del testo e del ricco apparato di commento in cui è immerso. Per esempio, se prendiamo il caso del sonetto *S’i’ fosse foco arderei ’l mondo* di Cecco Angiolieri, vediamo che per rispondere alla prima domanda di comprensione – «In che modo il poeta dissacra le figure del papa e dell’imperatore?»³⁶ – non basta aver afferrato la lettera del testo. Per cogliere questa «dissacrazione» bisogna infatti conoscere il contesto culturale e ideologico, ed essere in grado di leggere il testo alla luce del valore sacro attribuito alle figure di papa e imperatore nella società medievale, e della funzione morale della poesia religiosa o civile contro cui Cecco ironizza. Queste informazioni, che grosso modo si possono trovare nell’*Analisi del testo* che precede gli esercizi, devono quindi essere spiegate dall’insegnante o acquisite attraverso lo studio individuale. In questo caso, più che di un esercizio di comprensione – che potremmo catalogare nell’ambito del modello linguistico – si tratta quindi di una domanda tipica del paradigma culturale (o storicistico), che presuppone che lo studente abbia già ricevuto dal docente o dal manuale le informazioni storiche necessarie: la posizione del poeta nel contesto comunale senese; il valore simbolico di papa e imperatore nel Duecento; la tradizione comico-realistica come forma di critica sociale. Senza questo retroterra, il testo da solo non basta: lo studente potrebbe intuire un tono di ribellione o ironia, ma non riconoscere la portata ideologica della dissacrazione.

Diverso è il caso della seconda domanda di comprensione: «Quale desiderio è espresso nell’ultima terzina? Quale differenza è riscontrabile rispetto a quelli delle strofe precedenti?». La duplice domanda chiede di riconoscere il contenuto esplicito del testo (quale desiderio è espresso), di individuare la variazione interna alla struttura del sonetto e, infine, di cogliere la differenza tra le parti. Si tratta, in sintesi, di una domanda analitico-strutturale, perfettamente allineata al modello linguistico-semiotico.

Allo stesso modello possiamo attribuire la domanda successiva – «Analizza la prima strofa dal punto di vista sintattico. Quale costruzione è utilizzata? C’è una corrispondenza fra questa struttura e la cesura segnalata nell’Analisi del testo?» – che si presenta come una sorta di verifica tecnica, volta a controllare che lo studente sappia leggere il testo come un sistema linguistico organizzato, applicare strumenti

³⁶ Ivi, p. 208.

di analisi grammaticale e retorica, confrontare i propri risultati con quelli forniti dal manuale.

La domanda che segue è articolata in due parti: «Individua nel testo alcuni termini che appartengono al registro basso. Ti sembra che essi siano prevalenti?». Dapprima si intende verificare la padronanza del codice linguistico, poi si introduce apparentemente una dimensione di percezione e interpretazione che in realtà richiede un giudizio di tipo quantitativo. Il “Ti sembra” non mira a valorizzare la risposta personale, ma a modulare il tono della verifica, ricorrendo a una formula attenuata. La domanda avrebbe potuto essere formulata in questi termini: «Individua nel testo i termini appartenenti al registro basso e valuta se essi prevalgono rispetto a quelli del registro alto».

Lo stile del sonetto è espressamente indagato dalla quinta domanda, «Nei versi 13-14 è presente la figura retorica del chiasmo. Individuala e spiega in che cosa consiste», che si presenta come un esercizio di riconoscimento tecnico e di applicazione del metalinguaggio retorico. Si tratta dell'esempio più chiaro del laboratorio di decodifica che Ceserani descrive nel modello linguistico-semiotico: l'insegnante-scienziato guida gli studenti a osservare, classificare, e denominare.

La sezione *Approfondire e interpretare* è composta da un solo esercizio di esposizione orale: «Descrivi, in un'esposizione orale di circa 3 minuti, le componenti ideologiche che fanno di questo sonetto un tipico esempio di poesia comico-realistica. Rifletti in particolare sulla concezione del potere e della società che emerge nei versi 5-11». È la prima domanda del set che chiede allo studente di pensare e argomentare, non solo di riconoscere o classificare. Il riferimento «componenti ideologiche» e «concezione del potere» mantiene il legame con il paradigma culturale (la letteratura come documento della civiltà), mentre la seconda parte («rifletti in particolare...») introduce un compito interpretativo che richiede al lettore di costruire un proprio punto di vista. Pur rimanendo ancorata al modello culturale, poiché si richiede di aderire al quadro interpretativo già suggerito (poesia comico-realistica, critica al potere, ecc.), questa domanda si affaccia sulla soglia della prospettiva ermeneutica, portando lo studente fuori dalla mera analisi tecnica e dall'applicazione di procedure di analisi e spingendolo a formulare un giudizio critico. L'indicazione temporale («3 minuti») introduce poi l'idea di un discorso pubblico, orale, dialogico, a sottolineare la volontà di favorire la condivisione delle interpretazioni. Per rendere il compito più aperto e personale, si potrebbero proporre varianti come: «In che modo Cecco Angiolieri, attraverso l'ironia e il linguaggio quotidiano, mette in discussione l'ordine sociale del suo tempo?», oppure «Ti sembra che il tono ribelle di Cecco sia

solo comico o anche drammatico? Argomenta la tua risposta», e ancora «Quali aspetti della società descritta da Cecco possono far riflettere ancora oggi sul rapporto tra potere e individuo?». In queste versioni, l'esercizio rimane argomentativo, ma introduce una dimensione dialogica e riflessiva, tipica del modello ermeneutico e del paradigma sociale.

Nel manuale preso in esame, che nel suo impianto culturale risale a un periodo in cui il modello ermeneutico era ancora in fase di elaborazione teorica,³⁷ non è facile rinvenire le tracce delle prospettive didattiche sviluppate nel corso degli ultimi vent'anni. Tuttavia, dovrebbe risultare evidente la compresenza di almeno due modelli di insegnamento che, pur perseguendo scopi molto diversi, hanno in comune un forte orientamento ai contenuti.

3.1. *Una nuova generazione di esercizi?*

Nello stesso anno in cui Pearson Italia mette in commercio il manuale di Baldi e Giusso, l'editore Loescher promuove un'antologia destinata espressamente al triennio finale dell'istruzione tecnica e professionale. L'opera, che si intitola *L'onesta brigata*, è frutto del lavoro autoriale di chi scrive e di Natascia Tonelli³⁸ ed è accompagnata da un saggio intitolato *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, in cui si tenta di fornire una giustificazione teorica alla scelta di introdurre esercitazioni didattiche e strumenti di valutazione intenzionalmente sbilanciati sul modello dello sviluppo personale.³⁹ Nella sezione dedicata agli *Esercizi a partire dal testo* si legge:

Dall'analisi della struttura di un manuale scolastico di letteratura possiamo evincere che una delle pratiche didattiche più diffuse negli ultimi anni della scuola secondaria è la condivisione delle opere della letteratura: tutti gli studenti leggono, in comune o individualmente, lo stesso testo, al quale applicano una grande quantità di esercizi di comprensione, di analisi e di interpretazione che, se dovessero essere svolti ogni volta per intero, ingombrirebbero tutto il tempo a disposizione, impedendo di fatto ogni altro tipo di attività. Si tratta di esercizi tipicamente scolastici, lontani dall'esperienza del lettore comune, da praticare perlopiù individualmente, richiamando alla memoria conoscenze pregresse e tornando continuamente con l'occhio al testo appena letto (oppure su uno dei tanti siti che propongono gli esercizi di parafrasi e di analisi del testo già svolti).

³⁷ Si veda soprattutto GUIDO ARMELLINI, *Come e perché insegnare letteratura*, cit., 1987.

³⁸ SIMONE GIUSTI, NATASCIA TONELLI, *L'onesta brigata. Per una letteratura delle competenze*, 3 voll., Torino, Loescher, 2021.

³⁹ SIMONE GIUSTI, NATASCIA TONELLI, *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Torino, Loescher, 2021.

È preferibile, al fine di valorizzare l'esperienza letteraria e, anche, per favorire lo svolgimento di attività più complesse dal punto di vista didattico, poiché comportano l'interazione con gli altri e con le tecnologie disponibili, proporre esercizi che partono dalla lettura del testo – da praticare preferibilmente in comune, se si tratta dello stesso testo uguale per tutti – per mettere in pratica una delle sue possibili lezioni, sempre tenendo conto dei risultati di apprendimento previsti dalla normativa.

Prima di procedere all'analisi degli apparati didattici del medesimo sonetto di Cecco Angiolieri, è opportuno chiarire che anche in questo caso si deve parlare di sedimentazione dei modelli didattici e non di sostituzione degli stessi, poiché per motivi editoriali si è ritenuto di conservare gli esercizi di comprensione e di analisi e di mantenere un impianto storicista attento al contesto culturale. Le innovazioni, quindi, rendono ancora più complessa la scena didattica, che sembra dover mutare pressoché ad ogni pagina, affidando all'insegnante la responsabilità di tenere la rotta e di usare i dispositivi didattici in modo coerente rispetto ai suoi fini, andando a scegliere attività che, di volta in volta, attingono al medesimo paradigma, senza costringere la classe a saltare da una scena all'altra, senza che sia percepibile una qualche razionalità didattica.

Il sonetto di Cecco Angiolieri, raccolto nel capitolo *Prima di Dante e con Dante*, è seguito da un set di esercizi articolati in due macrosezioni: *Lavorare sul testo*, a sua volta composta da esercizi di «Comprensione e interpretazione» e di «Sintesi e produzione», e *La palestra delle competenze*, dove si trovano quelli che abbiamo definito esercizi a partire dall'esperienza di lettura.⁴⁰

La prima delle quattro domande di comprensione e interpretazione guida lo studente a individuare gli elementi costitutivi del testo: «Quali sono le ipotesi assurde e i desideri impossibili espressi da Cecco in questa poesia?». La seconda è una domanda puramente tecnica, che chiede di riconoscere la figura del chiasmo a partire dalla spiegazione della sua struttura, con un intento esplicativo e formativo, non solo valutativo: «Ai vv. 13-14 («torrei le donne giovani e leggiadre, / le zoppe e vecchie lasserei altrui») le parole sono disposte all'interno della frase in un modo da formare una X, con i verbi disposti alle estremità e sostantivi e aggettivi tutti al centro [...]. Come si chiama questa figura retorica di ordine?». Il terzo quesito – «L'elencazione delle cose impossibili che il poeta farebbe se ne avesse la possibilità sembra procedere secondo un ordine particolare: come lo definiresti?» – richiede di elaborare un'ipotesi interpretativa sull'organizzazione logica e retorica della poesia. In quarta posizione troviamo una domanda che oscilla tra comprensione letterale e lettura simbolica,

⁴⁰ Gli esercizi sono in S. GIUSTI, N. TONELLI, *L'onesta brigata*, cit., vol. 1, p. 57.

richiedendo di riconoscere il desiderio “vero” tra i molti assurdi: «La poesia, composta in gran parte da desideri impossibili da realizzare, contiene anche un desiderio verosimile: quale?». Apre la batteria di esercizi di *Sintesi e comprensione* una richiesta di tradurre la propria comprensione del testo in una formulazione autonoma: «Dai un titolo a ciascuna delle quattro strofe del sonetto», seguita da un esercizio più complesso e innovativo, basato su una comprensione profonda del testo e del suo genere:

Una trasformazione Questa poesia si presenta come una parodia del *plazer*, un genere di componimento proprio della lirica provenzale che consiste in un elenco di situazioni piacevoli o di desideri. Riscrivi il testo come se fosse un *plazer*, trasformando l’elenco di ipotesi assurde e impossibili da realizzare in un elenco di desideri («Mi piacerebbe bruciare il mondo intero, / mi piacerebbe...»).

Fin qui si è tentato di disegnare un percorso che trascorre dalla comprensione e dall’analisi formale del testo verso l’interpretazione, per approdare a un primo tentativo di trasformazione creativa. Lo studente è guidato ma anche autorizzato a formulare ipotesi, a scegliere interpretazioni, e, infine, a costruire senso. L’ultimo esercizio, collocato nella sezione *La palestra delle competenze*, si presenta esplicitamente come «Un esercizio di auto orientamento»:

La poesia di Cecco, costruita con un elenco di ipotesi e desideri impossibili, è il rovesciamento parodico e irriverente di un tipo di poesia, il *plazer*, che si basa sull’elencazione di desideri da realizzare. Scegli tu quale delle due forme usare, se quella seria o quella parodica, e scrivi un elenco di desideri usando la stessa progressione del sonetto di Cecco: dalle cose più grandi e potenti (gli elementi naturali e addirittura Dio) fino alle cose più vicine e quotidiane (la famiglia, i bisogni concreti).

Dovrebbe risultare esplicito un cambio di paradigma didattico, secondo cui la letteratura non è più soltanto oggetto di analisi o interpretazione, ma strumento per l’esplorazione del sé e del proprio mondo di valori. Per riprodurre la struttura e il tono, lo studente deve aver compreso il meccanismo parodico e la sequenza logica del sonetto, mentre la riscrittura implica un riuso del modello poetico come strumento di espressione personale, in modo che l’elenco dei desideri diventi un esercizio di autonarrazione di sé, in cui lo studente esplora ciò che considera importante, desiderabile.

4. I vantaggi dell'analisi stratigrafica

La stratificazione dei modelli didattici rappresenta la dinamica reale della didattica della letteratura: i modelli non si sostituiscono all'improvviso, ma si sedimentano, si assumono, si mescolano. Studiare i libri di testo rivelandone gli strati (cioè riconoscendo i diversi modelli didattici che vi convivono) non è solo un esercizio di analisi filologica: significa leggere i manuali come documenti culturali complessi, in cui si riflettono visioni del sapere, del docente, dello studente e della scuola.

Dal punto di vista epistemologico, rivelare gli strati nei manuali permette di vedere come i modelli teorici si concretizzano nei dispositivi editoriali (tipi di esercizi, domande, rubriche), di comprendere le transizioni tra paradigmi (dal modello storicistico a quello linguistico, poi ermeneutico, poi personale) e di riconoscere che ogni manuale è un testo metadidattico che riflette, spesso inconsapevolmente, un'idea di letteratura e di formazione. In un certo senso, gli strati sono le tracce materiali di una storia delle idee educative.

Da una prospettiva storica, l'analisi stratigrafica consente di rendere visibile la cultura educativa di un determinato periodo e di ricostruire la memoria storica dell'insegnamento letterario nella scuola italiana. Un manuale come il Baldi-Giusso, per esempio, conserva più di una traccia della scuola gentiliana di matrice storicista-idealista, ma ospita anche tracce di semiotica e persino di proto-ermeneutica: è un documento storico vivo, non solo didattico.

La capacità di riconoscere la varietà delle esperienze formative possibili rappresenta infine un vantaggio pedagogico non indifferente, poiché aiuta a capire che non c'è un solo modo legittimo di insegnare letteratura, ma un ventaglio di approcci complementari a cui si dovrebbe ricorrere in modo consapevole, evitando di subirli in modo meccanico.