

Il valore formativo della poesia: vicissitudini e nuovi approdi dell'educazione letteraria

Nel ricordo del vissuto scolastico di chi ha sorpassato il giro di boa degli «anta» lo studio della poesia occupa uno spazio considerevole e forse a volte ingombrante.

Nella scuola di qualche decennio fa il testo veniva affrontato attraverso una procedura che vedeva variamente miscelate e intercalate le fasi della ricostruzione della biografia dell'autore, della contestualizzazione dell'opera, della ricerca lessicale (spesso su modelli di lingua ormai obsoleti), della lettura espressiva, della versione in prosa (una pratica particolarmente controversa perché perfettamente antitetica al lavoro del poeta), dell'apprendimento a memoria. Al liceo, poi, lo studio della letteratura si riduceva, oltre alla lettura di pochi testi canonici sommersi da una marea di note e postille, all'arido apprendimento mnemonico di voluminosi manuali di storia della letteratura zeppi di nomi, date, titoli di opere che non potevano significare nulla per lo studente privo di qualsiasi diretto contatto col testo. In realtà quella forma di insegnamento tradizionale era sostanzialmente accettata da tutti, anche dai ragazzi, che l'assumevano e la facevano propria sia pure, spesso, nella forma scherzosa della parodia.

Questa accettazione non deve stupire, perché presupponeva un'adesione sociale di fondo alla visione pedagogica da cui quel tipo di approccio scaturiva. Nella visione che dominava l'approccio educativo «tradizionale» lo studio dei classici della letteratura era infatti uno dei piloni portanti dell'educazione del cittadino. Esso garantiva la continuità della coscienza di una identità nazionale e culturale e come tale costituiva il fondamento dell'educazione etica e civile delle giovani generazioni.

In una scuola di élite il linguaggio dei classici era il segno distintivo dell'appartenenza o dell'accesso alla classe dirigente, e i segni rossi o blu apposti dal docente sui componimenti valevano a sanzionare la

gravità degli scarti tra la lingua dell'allievo e «buona norma» dei grandi modelli canonici.

Il quadro di riferimento proveniva, storicamente, dallo studio del latino e del greco, considerato un tempo propedeutico a qualsiasi formazione di livello universitario, in quanto gli veniva attribuito un valore imparaggiabile per la formazione dell'intelletto, del gusto e del senso morale delle future classi dirigenti. D'altronde, in quanto lingue morte, il latino e il greco non potevano essere studiate che attraverso i testi letterari. Questo approccio diventava quindi esemplare anche per lo studio della lingua materna.

Ma in una scuola di massa e in una società stratificata in una pluralità di modelli culturali e linguistici di riferimento, il ruolo privilegiato della letteratura nell'educazione dell'uomo e del cittadino perde ogni significato. Nel nuovo contesto creatosi a partire dagli anni '60 l'insegnamento letterario ha quindi visto rapidamente appannarsi il suo antico splendore e quell'aura di prestigio di cui era circondato nella scuola di un tempo, evidenziando soltanto i limiti di una didattica stancamente nozionistica.

Nella società attuale non vi sono più né una vocazione ai valori umanistici né un patrimonio condiviso di cultura in cui tutti possano riconoscersi. A ciò si aggiunga il processo di profonda trasformazione genetica subita dalle lingue moderne negli ultimi decenni: in particolare per quanto concerne l'italiano, la lingua si è articolata maggiormente, è diventata più variegata, si è gonfiata di locuzioni popolari, regionali, colloquiali, di tecnicismi e prestiti allogloti, di sottocodici, di nuove varietà funzionali ed esigenze comunicative, relegando la funzione letteraria ad un ruolo sempre più esornativo e marginale. Per dirla con Guido Armentini: «Perché l'italiano di Manzoni e non quello di Enzo Biagi o di Pippo Baudo?»¹⁾. Di più, perché la storia della letteratura e non quella della moda o della gastronomia?

Perché il libro e non lo schermo? Perché la poesia e non il giallo o l'horror? Perché l'inattualità dei classici e non la tangibile utilità di competenze più pragmatiche e monetizzabili? O, in termini meno spregiativi, il diritto del cittadino in formazione a impadronirsi attraverso la parola del proprio diritto alla partecipazione sociale non ridimensiona di per sé drasticamente lo spazio da riservare ai preziosi orpelli del linguaggio poetico in una scuola democratica di massa?²⁾

Con l'esplosione della contestazione studentesca, queste riserve si sono tinte di connotazioni politiche. Negli anni '60 lo studio della letteratura è stato accusato di essere il principale veicolo della trasmissione (o dell'imposizione) di un patrimonio culturale appartenente solo alle classi dirigenti ma sostanzialmente estraneo ai bisogni e alla mentalità dei ceti popolari: uno strumento di condizionamento ideologico e un lusso inutile che sottraeva spazio prezioso alle priorità più urgenti. In questo senso, per limitarci a qualche esempio, vi sono passi fin troppo eloquenti anche in un libro destinato a fare epoca nella cultura italiana quale la «Lettera a una professoressa» del compianto don Lorenzo Milani («*Io questo Gide non so chi sia*»; «*Il Foscolo...non voleva bene ai poveri. Non ha voluto far fatica per noi*»).

A fare da facile bersaglio era la stereotipia di una prassi didattica nozionistica pigra e autoritaria, priva di slancio e di mordente, negatrice di ogni concreto aggancio con gli interessi e i reali bisogni dei ragazzi, che trovava il suo strumento nell'antologia come «matrice di ripetizione inerziale»³⁾ di canoni triti e sedimentati la cui custodia era affidata al docente, l'unico depositario e garante di una «giusta» interpretazione del testo che non concedeva alcuno spazio ad interpretazioni alternative.

A una visione dell'insegnamento della lingua materna che aveva il suo cardine e il suo traguardo nello studio letterario si è così sostituita, negli anni '70 e '80, una concezione principalmente mirata all'acquisizione delle competenze comunicative d'uso, basata sul valore centrale delle quattro abilità (ascoltare, parlare, leggere e scrivere) e sulla fruizione e produzione di testi polifunzionali intonati ai più svariati contesti comunicativi. In questo qua-

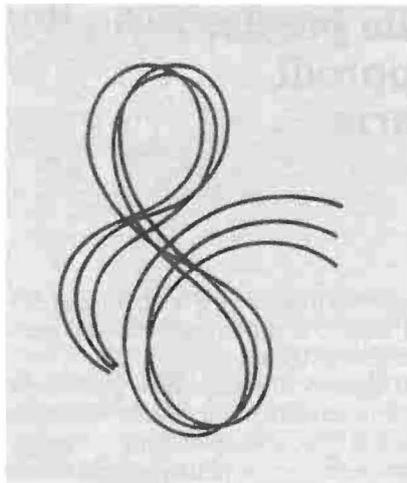
dro la letteratura veniva, nella migliore delle ipotesi, fortemente ridimensionata, e finiva con l'assumere il rilievo marginale che può essere accordato a un determinato tipo di testo tra altri tipi di testo formalmente equivalenti ad esso e per di più generalmente avvantaggiati da un maggiore rilievo pragmatico. Se la letteratura è soltanto una funzione della lingua, certamente non è quella più utile. La tradizionale gerarchia tra studio della lingua e studio della letteratura è così totalmente rovesciato. Se, come è stato intanto dimostrato dai risultati della critica semiologica dei testi, ciò che contraddistingue il testo letterario è proprio la sua anomalia, il suo scarto dall'uso linguistico quotidiano, la sua tradizionale funzione di modello esemplare di «bello scrivere» è esclusa in partenza.

Nel sentimento di molti docenti la poesia cominciò sempre più a sembrare una sorta di fronzolo superfluo rispetto a urgenze più impellenti dettate dagli imperativi ineludibili della formazione linguistica di una massa eterogenea di studenti che avevano alle spalle una educazione familiare spesso carente o impastata di aspettative e valori assai difformi da quelli scolastici.

La ventata strutturalista

A complicare ulteriormente le cose dal punto di vista didattico, proprio in quegli anni si abbatté sulla scuola la ventata fresca delle nuove correnti della critica letteraria: formalismo, strutturalismo, semiotica⁴).

La base di partenza di questa nuova visione del testo poetico sviluppava un'intuizione che era stata già espressa da Proust nella sua polemica contro Sant-Beuve⁵: l'opera d'arte non appartiene alla persona dell'autore, non ha niente a che fare con il suo «io», ma vive di vita propria. Questa visione si è gradualmente sviluppata in una concezione critica che svincolava il lavoro sul testo da tutti i riferimenti contestuali (la psicologia dell'autore, le sue vicende biografiche, la sua collocazione storica, le idee che intendeva diffondere con i suoi testi, ecc.), centrandolo sugli aspetti puramente linguistici (scelte formali, occorrenze lessicali, individuazione delle omologie tra i vari livelli del testo, ricerca delle frequenze e delle funzioni costanti: le cosiddette isotopie). L'analisi letteraria ambiva così a conquistarsi lo



Sophie Taeuber-Arp – *Nodo di linee aperte*. 1941

statuto di una «scienza oggettiva» che si avvaleva degli strumenti più sofisticati della linguistica per esaminare i meccanismi e le procedure compositive che costituiscono il testo poetico in quanto prodotto fisico. La poesia, ad usare le parole di Boris Tomasevskij, non mette a nudo l'anima del poeta, ma il proprio artificio tecnico. In questa visione l'opera letteraria consisteva perciò in un insieme di rapporti sonori, di schemi metrici, di scelte sintattiche e lessicali. Tra i diversi tipi di discorso fondati sulle funzioni jakobsoniane dell'atto comunicativo, il discorso poetico è quello che si definisce in base a un'accentuazione specificamente posta sulla forma del messaggio⁶.

In una seconda fase, col passaggio dalla scuola formalista a quella strutturalista il testo viene visto non solo come un insieme di significanti, ma come una pluralità di livelli espressivi ma relativi anche al contenuto semiologico. Maria Corti⁷ descrive i diversi possibili strati del testo: tematico, simbolico, ideologico, stilistico o discorsivo, morfosintattico, lessicale, fonico-timbrico, ritmico e metrico. L'interazione e la coerenza tra questi diversi livelli che si manifestano nella struttura di superficie dell'opera rimandano a una «struttura profonda».

L'analisi del testo poetico deve perciò mirare a individuare non solo i diversi livelli, ma anche le loro connessioni reciproche e la loro organizzazione gerarchica⁸. Si trattava di risultati di grande rilievo sul piano del-

la ricerca linguistica. Il problema era quello di una loro trasposizione al di fuori dell'ambito specialistico e scientifico.

La traduzione di questi strumenti di analisi testuale in termini di insegnamento avvenne alla metà degli anni '70. Uno dei primi e dei più interessanti tentativi in questa direzione è stato forse, all'epoca, la raccolta di saggi curata, col titolo *Pratiche della scrittura*, da P.M. Bertinetto e C. Ossola⁹. Prendendo le mosse da uno stringente atto di accusa nei confronti di una pratica scolastica in cui il testo era poco più che una «appendice» dell'autore e degli eventi storici (si arrivava a parlare di «testo in contumacia»), gli autori fornivano ai docenti concrete piste di lavoro didattico-metodologico alternative rispetto alle pratiche dell'insegnamento tradizionale.

Erano gli anni in cui nei ginnasi ticinesi trovavano ampia circolazione le proposte didattiche messe a punto nei seminari condotti nell'ateneo di Friburgo da Giovanni Pozzi¹⁰. Anni decisivi, tra l'altro, anche per motivi puramente anagrafici, per la formazione disciplinare di gran parte degli insegnanti del nostro Cantone, che in quel periodo furono, tra l'altro, massicciamente coinvolti, nella prima ondata dei corsi abilitanti per la scuola media, fortemente segnati da queste impronte teoriche.

Questo movimento di ritorno al testo in quanto tale era certamente salutare in una scuola abituata da decenni a un pesante paludamento nozionistico che faceva sparire il piacere di una lettura diretta sotto un ciarpame di erudizione mnemonica e di spropositati commenti critici. Si è finito però col cadere nel difetto opposto: il testo veniva smontato e sminuzzato nei minimi dettagli, spietatamente anatomizzato nei singoli ingredienti tecnici fin quasi a desemantizzarlo, a espianarlo dalla sua collocazione ecologica¹¹ per trasportarlo nel laboratorio critico e analizzarlo al microscopio sotto vuoto spinto.

Altri indirizzi critici

La reazione non tardò ad arrivare. E si trattò di una crisi di rigetto che segnalava una frattura tra il campo di pertinenza di una corretta e feconda metodologia d'indagine a livello specialistico e la sua reale utilità per la formazione del cittadino comune. I primi sintomi di disagio si avvertirono quasi subito nella crescente in-

sofferenza degli studenti che nel passaggio dall'approccio tradizionale a quello strutturalista capirono presto di essere caduti dalla padella nella brace. Non a caso in un pungente articolo¹²⁾ A. Berardinelli comparava le pratiche vivisettorie del testo a «interventi di chirurgia estetica» eseguiti nell'asettica atmosfera di una sala operatoria.

Il rifiuto dell'applicazione didattica degli strumenti della critica strutturalista crebbe via via fino a sfociare in una durissima polemica contro i nuovi «logotecnocrati» che animò il panorama della letteratura pedagogica alla fine degli anni '70¹³⁾. L'avvio provenne da uno scritto del poeta tedesco Hans Magnus Enzensberger il cui titolo era già tutto un programma: *Una modesta proposta per difendere la gioventù dalle opere di poesia* e la proposta era quella di lasciare agli studenti la libertà e il piacere di una lettura puramente «edonistica» o – meglio – «anarchica» del testo:

Fa parte di questa libertà sfogliare il libro da una parte e dall'altra, saltare passi interi, leggere le frasi alla rovescia, travisarle, rielaborarle, continuare a tesserle e a migliorarle con tutte le possibili associazioni, ricavare dal testo conclusioni che il testo ignora, arrabbiarsi e rallegrarsi con lui, dimenticarlo, plagiarlo, e ad un certo punto gettare il libro in un angolo. La lettura è un atto anarchico.

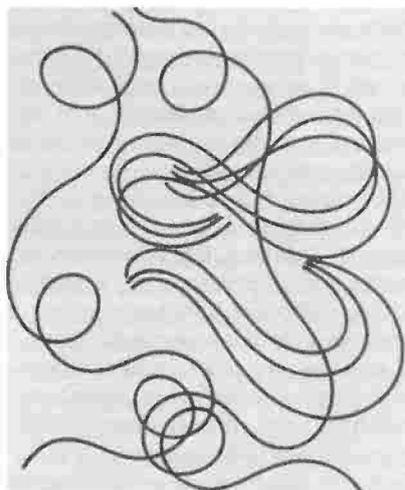
Il «ritorno al testo» che stava alla base delle nuove proposte didattiche fondate sui metodi strutturalisti finiva secondo Cesare Cases col tradire se stesso facendo sparire la freschezza di un approccio immediato col testo dietro una fitta cortina di procedure tecniche e di analisi aridamente raffinate, col risultato di scoraggiare e distogliere dalla lettura soprattutto quei ragazzi che non avevano alle spalle una cultura familiare che li mettesse comunque in grado di accedere autonomamente al testo letterario di qualità.

La risposta – certamente efficace – degli autori attaccati fu che la capacità immediata di godere del piacere della «lettura anarchica» non appartiene che ai lettori ormai esperti; ma che non si diventa lettore esperto che mediante un processo di acquisizione di competenze anche strettamente tecniche. Rimase però l'impressione generale di una certa incompatibilità tra gli strumenti di un'analisi

scientifico raffinata e il piacere di una lettura spontanea. D'altronde non si trattava soltanto di *boutades* dettate da uno sbuffo d'insofferenza irriflessa, visto che nel frattempo anche in ambito scientifico, come onestamente riconobbe poco dopo C. Segre¹⁴⁾, la semiologia di impianto strettamente linguistico (quella degli strutturalisti, per l'appunto) stava lasciando gradualmente il passo (con i lavori della scuola di Tartu, con la rivalutazione degli scopi e dei contenuti operata da Boris Uspenskij, col concetto di «semiosfera» di Jurij Lotman) a una semiologia di tipo più cognitivo ed epistemologico che ripudiava come estremisti i precedenti tentativi di isolare la letteratura in un limbo asettico e tornava a riconnetterla col mondo della cultura, della storia, della comunicazione intersoggettiva¹⁵⁾. Come ha scritto lo studioso americano Jonathan Culler: «Comprendere il linguaggio di un testo significa riconoscere il mondo a cui si riferisce». Si arriva così alla visione semiologica di Umberto Eco che pone al centro del discorso il problema della comunicazione sociale descrivendo la cultura come «un sistema di codici interconnessi». Il contesto e il peso semantico del testo riacquistano così pieno valore, mentre passa al centro della scena il gioco complesso delle interazioni comunicative e delle sottili trame della complicità tra l'autore e il ricevente¹⁶⁾.

Il problema è dato dal fatto che in un'epoca come la nostra, influenzata e infiltrata da una pluralità di codici comunicativi di largo consumo

Sophie Taeuber-Arp – *Movimenti di linee*, tratto largo. 1939



che s'intersecano e si compenetrano a vicenda e tra i quali è difficile stabilire criteri gerarchici, la poesia si stempera in altre forme comunicative prodotte dall'industria culturale e dai mass media, da cui non si distingue se non per un indice relativamente maggiore di «anomalia» e di «distanza dalla norma». Anzi, il campo ideale dell'indagine semiotica è quello della comunicazione di massa (paraletteratura, fumetto, canzone, quotidiano, pubblicità), dove le norme e le convenzioni sono più riconoscibili. Venendo a mancare dei tratti distintivi specifici, il testo poetico rischia di mimetizzarsi tra i diversi codici simbolici, usi linguistici, linguaggi settoriali o «generi discorsuali». Sottolineando questo «carattere spurio e proteiforme del concetto di letteratura», Armellini ne conclude che:

se volessimo dar retta fino in fondo agli sviluppi della ricerca, dovremmo riporre ogni rigorismo scienziato o «militante», e riconoscere che la letteratura, ben lungi dal configurarsi come un campo d'indagine circoscritto o precisamente delimitabile, costituisce un problema fondamentalmente non risolto¹⁷⁾.

Se l'insistenza sul fatto comunicativo non rende più possibile definire e circoscrivere secondo criteri «oggettivi» la peculiarità linguistica del testo letterario rispetto ad altri tipi di testo, la responsabilità di definire la letterarietà del testo spetta allora alle convenzioni che regolano la lettura e alle modalità d'uso poste in atto dal lettore nel suo dialogo ideale con l'autore. La critica semiologica sposta quindi il fuoco dell'analisi *dall'opera* (in quanto struttura completa e autosufficiente) *al testo*, quale schema comunicativo aperto che, per tradursi in atto, non può fare a meno dell'interpretazione del lettore allo stesso modo in cui, per usare una metafora di Michael Riffaterre, lo spartito di una composizione musicale diventa vivo soltanto nella determinata e specifica interpretazione di un esecutore.

Il senso e il valore di un testo si determinano e si rinnovano costantemente nella cooperazione che si instaura di volta in volta tra quest'ultimo e le intenzioni di lettura di ciascuno dei suoi interlocutori, che sono liberi di proiettare sul testo le proprie associazioni fantastiche senza alcuna chiara linea di demarcazione tra interpretazioni autorizzate

e interpretazioni arbitrarie. L'oggetto artistico in quanto «opera aperta» diventa così in quanto tale inafferrabile e non distinguibile in linea di principio tra gli altri sistemi di segni. Si tratta di una diagnosi ampiamente confermata dalle direzioni assunte negli ultimi decenni anche dalle teorie della letteratura di matrice diversa. Agli indirizzi di provenienza linguistica si sono infatti affiancati modelli e teorie di altra provenienza e ispirazione¹⁸. Il principale filone è quello di estrazione fenomenologica ed ermeneutica (com'è il caso di Sartre, Blanchot, Poulet, Ingarden o della *Rezeptionskritik*, sviluppata con diverse sfumature, nell'ambito della scuola di Costanza da Wolfgang Iser e da Hans Robert Jauss). Ma ve ne sono altri di tendenza psicologica (Rosenblatt, Holland, Bleich, Fisch)¹⁹ o sociologica (Jacques Leenhardt, Lucien Goldmann).

Il bersaglio polemico comune di questi indirizzi (al di là delle ovvie divergenze tra le varie impostazioni) è la pretesa formalistica e stutturalistica di un «testo in sé» come oggetto autonomo da indagare «scientificamente»: un feticcio teorico che pone tra parentesi proprio ciò che è più essenziale, il variare della fisionomia e del significato del testo nelle sue interpretazioni che si succedono e si confrontano idealmente nel tempo e nello spazio. Nell'incontro, in definitiva, con il lettore quale «coautore» e «interlocutore alla pari».

Al posto del fantomatico significato «oggettivo» dell'opera, ciò che balza in primo piano sono il concetto di *intenzione comunicativa* (sia dello scrittore che del lettore) e il significato potenziale sprigionato dal testo (*l'orizzonte di attesa*, intrinsecamente intersoggettivo) che prende vita concreta solo nel dialogo ideale con chi, nel leggerlo, lo interroga e lo attualizza. L'azione di scrittura rappresenta ancora una mossa astratta; per concretizzarla è necessaria, come ha scritto Sartre, la messa in scena della cerimonia della lettura. È come se il libro attendesse – per usare un'immagine di Poulet – un gesto liberatorio che lo strappi alla sua inerzia.

Il senso di un testo è quindi nelle sue interpretazioni possibili una volta che esso venga a contatto con i diversi lettori che di volta in volta lo ri-contestualizzano in rapporto a situazioni storiche, sociologiche, psico-

logiche differenti. Ciò è d'altronde confermato da numerose ricerche sul campo circa approcci e modalità di lettura comparate di uno stesso testo da parte di diversi lettori-cavia o gruppi di lettori selezionati in differenti paesi o ambienti sociali. Queste ricerche mostrano una enorme e sorprendente variazione di risposte tale da mettere in crisi il dogmatismo testuale delle analisi di tipo formalista. Il testo letterario diventa così un campo aperto di stimoli virtuali su cui ogni lettore proietta – in un processo circolare che si estende senza limiti – le proprie fantasie inconsce, le proprie attese ideologiche, le proprie domande esistenziali.

Questo spostamento di attenzione sui processi di lettura tocca il suo punto estremo (ed estremistico) nel «decostruttivismo» di Jacques Derrida e dei suoi seguaci di Oltreatlantico quali Bloom, Hartman, Miller, De Man, che si raccolgono nel gruppo degli *Yale Critics*.

Nella visione decostruttivista la lettura viene considerata come un atto non meno complesso della scrittura e viene equiparata a una seconda scrittura. «Non ci sono testi, ma solo interpretazioni» (Harold Bloom); e lo stesso scrittore non è che un lettore che legge a suo modo («*mis-interpreta*» o «*dis-legge*») altre storie precedenti. Il testo dunque non ha mai un significato, ma è il «crocevia di significati multipli ambigui» (J. H. Miller), vive solo nella proliferazione delle interpretazioni possibili. Al vecchio concetto della «polisemia» dell'opera artistica succede adesso quello di *disseminazione*. Non esiste un nucleo di verità cui far riferimento: il problema dell'interpretazione del testo è in linea di principio *indecidibile e senza fine*. Per questo tutte le letture sono sbagliate: esiste un ostacolo insormontabile sul tragitto di ogni tentativo di comprensione. In questa visione, il testo diventa, per dirla con Dario Corno «un *pretesto* per determinate avventure di comprensione che mettono in gioco l'immaginario e le sue leggi»²⁰.

Col decostruttivismo si passa dalla semiosi limitata dell'approccio semiotico di Umberto Eco, Jonathan Culler o Robert Scholes alla totale *deregulation* di una semiosi illimitata, con i conseguenti rischi di una deriva relativistica che chiaramente entrerebbe in rotta di collisione con i bisogni educativi della scuola.

Fatto sta che anche per questa via si

arriva a una forma di delegittimazione dell'insegnamento letterario. Una delegittimazione, per lo meno, rispetto al modello della scuola tradizionale e a quello (rimasto peraltro allo stato embrionale nella prassi didattica) della stagione formalista, alla cui scarsa praticabilità scolastica i docenti sono in genere pervenuti sulla base della semplice esperienza didattica, indipendentemente dall'evoluzione della ricerca teorica.

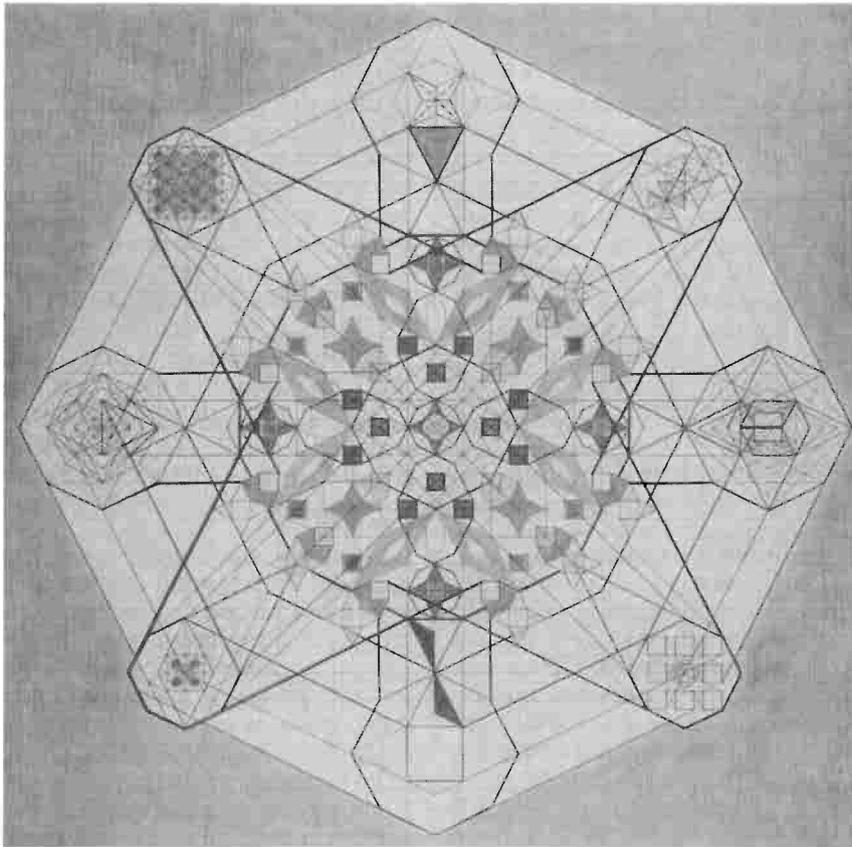
Un bisogno insoddisfatto

A questo punto, frastornato dalle critiche all'insegnamento tradizionale e dalla girandola delle mode e degli esperimenti didattici più o meno infelici e preso da altre urgenze e priorità, il docente di italiano preferisce in genere lasciar perdere o arrangiarsi con le vecchie ricette caserecce.

Se non abbandonata, la poesia è stata quindi, almeno nelle scuole dell'obbligo del nostro cantone, progressivamente degradata al ruolo di un *optional*, peraltro con un certo sollievo degli allievi. Questo sollievo potrebbe essere interpretato come il rifiuto nei confronti del mondo dell'immaginazione e dell'introspezione da parte di una generazione disincantata e pragmatica.

In realtà basta sfogliare i diari degli allievi, entrare nel mondo dei loro bisogni e sentimenti più profondi, decifrare le loro scelte in materia di musica, di libri, di cinema, di spettacoli televisivi, per accorgerci che la poesia è un ingrediente insostituibile nella vita di un adolescente, e che la scuola commette un grave errore a non farsi carico di questa esigenza²¹. E in realtà è proprio questo bisogno esistenziale che costituisce il punto di partenza più fecondo per il lavoro didattico sulla poesia. Lo rivendicano con convinzione ed energia gli autori che hanno forse dato gli apporti più stimolanti sull'argomento alla metà degli anni '80: Lorenzo Renzi e Guido Armellini.

Richiamandosi ai ricordi del suo periodo di leva, Renzi osserva che *i soldati, quasi tutti giovani contadini che provenivano in genere dalle parti più sperdute, spesso della Calabria, erano voracissimi di poesia. La loro poesia era contenuta però nelle canzonette. Il verso più bello era: «Amore, ritorna, le colline sono in fiore, e io, amore, sto morendo di dolore». Anche i gusti dei soldati di regioni più avanzate, veneti toscani lombardi e perfino della gran parte*



Emma Kunz – Nr. 063. Tra il 1940 e il 1963

degli ufficiali erano gli stessi... I versi della canzonetta ricordata prima e altri che ho dimenticato, erano pure naturalmente accompagnati da musica – come del resto ai tempi dei Trovatori in Provenza e dei Minnesänger nei paesi tedeschi. Oggi i giovani che non appartengono all'infima minoranza che compra i «Quaderni dello Specchio» non chiedono altro che di ascoltare le canzoni di Guccini... Quando si dice dunque che i giovani non hanno fame di poesia si vuol dire invece: non hanno fame della poesia che intendiamo noi. Non leggono quello che vorrebbero Pozzi e Cases... La fame di poesia è una cosa naturale e universalmente diffusa... ma il gusto poetico si educa e si educa passando dal più facile al più difficile²²⁾.

Il sollievo (di cui sopra si è parlato) degli allievi si riferiva dunque non all'oggetto poesia in quanto tale, ma ai criteri di scelta dei testi e al tipo di approccio proposto dai docenti. Non è tanto un fenomeno di inappetenza quanto il rigetto di un cibo immaniabile. Ci troviamo quindi davanti a un bisogno che la scuola lascia spesso inappagato.

Il fatto ineluttabile di cui bisogna prendere atto è che in una società dominata dalla multimedialità e dalle varie forme di comunicazione di massa le differenze tra generi «alti» e «bassi» e i rapporti di filiazione tra il «prima» e il «dopo» tendono a sfumare nell'indistinto. Sintomatica l'esperienza citata da Armellini di uno studente che al termine della lettura in classe di un'opera di Rimbaud illuminandosi esclama: «Ma è come Vasco Rossi!». Qualcuno potrà certo amareggiarsi di fronte ad una simile reazione che mostra di non saper distinguere tra un artista geniale e un tardivo orecchiante degli stereotipi della letteratura *maudite*; tanto più quanto il secondo è eretto a metro di riferimento del primo, il cui merito sarebbe sostanzialmente quello di rassomigliare al mitico Vasco. Da un punto di vista complementare ci si potrebbe invece rallegrare del modo autonomo e personale (anche se ovviamente non ancora giunto a piena maturazione) con cui quel ragazzo organizza i parametri del proprio immaginario e della propria enciclopedia personale creando rapporti (non necessaria-

mente gerarchizzati) e gettando ponti tra diversi media culturali e tra sfere diverse della propria esperienza, com'è inevitabile che avvenga in una società complessa. Lo spazio di un'educazione letteraria moderna va presumibilmente collocato nella vasta zona intermedia che si estende tra questi due punti di vista polarmente contrapposti.

In questo quadro la sfida del rapporto con i mass media non è più un problema, ma il problema fondamentale da affrontare. E nessuno può ragionevolmente aspettarsi che la soluzione possa venire da un ritorno all'educazione tradizionale come alternativa ai condizionamenti della cultura di consumo.

Da questa sfida anche la figura del docente esce solo a condizione di una ridefinizione radicale: l'insegnante non è più il depositario di una conoscenza socialmente riconosciuta e accettata, ma dovrà inevitabilmente riqualificarsi come il regista di processi di *mediazione* e di occasioni di progressivo affinamento dell'immaginario e delle competenze linguistiche, capace di organizzare e di gestire una «offerta» culturale che toccherà all'allievo rielaborare in una visione costruttivistica dell'apprendimento²³⁾. In questa prospettiva insegnare letteratura significa aprire sul testo delle porte (o delle botole) e incoraggiare gli allievi ad esplorare i passaggi, i cunicoli, i corridoi, le uscite esterne che collegano l'opera al mondo nello spazio e nel tempo.

L'atto di leggere implica una disposizione etica

Il problema posto sul tappeto sia dall'evoluzione del discorso didattico (l'impostazione costruttivistica e le recenti analisi dei processi di apprendimento) sia dallo spostamento della teoria letteraria dall'oggetto-testo al lettore è allora quello di affinare la competenza estetica dell'allievo portandolo progressivamente ad avvicinarsi all'ideale del Lettore Modello:

Il Lettore Modello è un insieme di condizioni di felicità, testualmente stabilite, che devono essere soddisfatte perché un testo sia pienamente attualizzato nel suo contenuto potenziale²⁴⁾.

Il concetto di Lettore Modello rimanda a quello di «lettore implicito» adottato dalla *Rezeptionstheorie*: una somma di predisposizioni

che permettono al testo di sprigionare i suoi possibili effetti. È ovvio infatti che anche per una teoria transazionale, imperniata sull'attività del lettore, non tutte le letture e gli usi del testo si equivalgono. Si può infatti concordare con Culler (con buona pace di Jacques Derrida) sul fatto che «un'opera letteraria può avere una gamma di significati, ma non qualunque significato».

Ma non si tratta soltanto di plausibilità delle ipotesi o di pertinenza di una interpretazione con il reale campo semantico virtuale attivato dal testo, ma soprattutto di una capacità di porsi in ascolto e di entrare in sintonia con l'autore. Un problema etico, in definitiva. Ecco perché, al di là di ogni contraddizione indecidibile sul significato del testo, anche il decostruttivismo sfocia nell'esigenza di un'«etica della lettura» che impone che il lettore si ponga nella posizione di una risposta personale a una domanda posta dalle parole del testo.

È necessaria insomma un'assunzione di responsabilità verso il linguaggio, un vero e proprio 'amore per il linguaggio' che possa [...] offrire una base credibile all'insegnamento della letteratura²⁵.

La lettura diventa così «un esercizio di generosità» (Sartre), il dono di tutta la propria persona con i suoi sentimenti e i suoi sogni. Leggere un testo letterario non significa assumere informazioni, ma lasciarsi permeare da una prospettiva del mondo e metterla in risonanza con la propria esperienza umana, reinterpreandola, all'occorrenza manipolandola ma trattandola in ogni caso con rispetto e attenzione.

In tal modo la lettura diventa un atto di comunicazione intimo e privilegiato, un esercizio di ascolto e – ad un tempo – una palestra di spirito critico, dato che, se ogni narratore ha un proprio punto di vista, è pur vero che ogni lettore ha il diritto inalienabile di giudicarlo e di metterlo in discussione.

Si rimette così piede sul terreno dei valori, che abbiamo abbandonato insieme alla descrizione del modello tradizionale di educazione letteraria. Solo che lì si trattava di una morale eteronoma, imposta da parte di un docente che si assumeva il compito istituzionale di un «garante scientifico» cui competeva il ruolo di informare, istruire, controllare in un atto di falsa comunicazione che di fatto si limitava a duplicare un sapere «consacra-

to» ed escludeva l'alunno dal diritto di un rapporto personale col testo.

Il concetto di «responsabilità personale» diventa invece il cuore stesso di un insegnamento letterario mirato alla costruzione della competenza di lettura dell'allievo. Responsabilità di impegnarsi in prima persona nell'esplorazione e nell'«ascolto profondo» del testo; responsabilità di essere plausibili nel sostenere e giustificare in modo argomentato la propria interpretazione; responsabilità nell'affrontare il confronto critico con altre interpretazioni. È su queste potenzialità etiche della lettura che giustamente insiste Dario Corno nell'articolo sopra citato.

Il problema della comprensione

Adottare questa chiave di lettura dell'insegnamento letterario come educazione alle «condizioni di felicità» dell'atto comunicativo implica tutto sommato una teoria estetica: la considerazione della poesia come il tentativo di ottimizzare la comunicazione.

Chiusi nel loro sacco di pelle gli esseri umani mostrano l'un l'altro solo il loro involucro esterno. Ciò che sta «dietro» (sentimenti, percezioni, modi di essere...) rimane chiuso in una sorta di scatola nera cui il segno sonoro o grafico (convenzionale per definizione) può solo in qualche modo alludere, ma che non può direttamente esibire o descrivere.

«Le parole insegnano solo le parole», diceva già S. Agostino, e «con le parole non si fa nient'altro che stimolare l'uomo ad apprendere, ed è già molto se attraverso la parola traspare qualche po' di pensiero»²⁶.

L'attività poetica consiste dunque nel tentativo di forzare queste barriere comunicative e di conferire alla parola la capacità di esprimere con evidenza sensibile una esperienza (reale o immaginaria) o una visione interiore dello scrittore.

Il compito del docente è appunto quello di accendere la scintilla che innesca questa tensione comunicativa, questo campo di interscambio dinamico tra il lettore e il suo testo.

Gli aspetti formali dell'opera sono gli strumenti che rendono possibile questo sortilegio. È appunto la padronanza tecnica dell'artista, l'artificio stilistico e retorico, che gli permette di manomettere la propria scatola nera e quella del ricevente – e di trasmettere a quest'ultimo la sensazione viva, quasi carnale di un'esperienza autentica e di coin-

volgimento profondo. Tutto concorre a realizzare questo risultato: la scelta del materiale e degli effetti ritmici, timbrici, fonetici, la disposizione dei significanti e dei significati, gli spazi vuoti che il lettore dovrà reintegrare con un lavoro personale d'immaginazione, il campo lessicale e la struttura morfosintattica del periodo, il gioco delle figure retoriche, dei richiami anaforici e cataforici, il gioco delle attese e delle sorprese, le cesure delle sequenze, il rapporto sottile tra autore, narratore e lettore, gli aspetti diegetici e metadiegetici, i *trompe-l'oeil* dell'intreccio, l'alternanza dei registri, dei sottocodici, delle varietà linguistiche...

L'insieme di questi tratti caratterizzanti del testo poetico contrassegna la poesia come un uso linguistico la cui specificità è data dai segni distintivi della congruenza (coerenza delle scelte stilistiche rispetto ai contenuti), della sinergia comunicativa, della polisemia, dell'economicità, della forza comunicativa²⁷.

Comprendere la pienezza del messaggio, entrare sul serio nella danza del testo, significa fare i conti con tutto ciò e quant'altro. Anche questo fa parte dell'«etica della lettura». L'errore è quello di trattare queste caratteristiche testuali, come spesso avviene nella manualistica corrente, secondo percorsi rigidamente tecnici e linearizzati, senza lasciare agli studenti alcuno spazio di elaborazione autonoma e di reale attività personale sui testi.

Capire vuol dire sapere analizzare, collegare, confrontare. Non si tratta solo di un problema cognitivo da liquidare con un «test di comprensione». A un livello più profondo, comprendere un testo letterario vuol dire anche passarne in rassegna alcune possibili interpretazioni, coglierne alcune risonanze intertestuali, interrogarsi su ciò che esso significa qui e oggi per noi in quanto interlocutori concretamente determinati. Sono tutti processi imprescindibili per la creazione di quella competenza letteraria (sostanzziata anche di tensione etica e cognitiva) che costituisce lo scopo e il ruolo primario dell'educazione alla poesia nell'ambito del curriculum formativo. Gli strumenti critici approntati dallo strutturalismo, dalla semiotica, dall'ermeneutica, dalla critica psicologica sono quindi tutti degli utili supporti.

In questa prospettiva, è ovvio che l'arte suprema del docente sta in una scelta oculata di testi che sia sul piano linguistico sia per la tematica che affrontano rientrino nell'«area prossimale di sviluppo» degli allievi e nel campo dei loro interessi reali o potenziali. *C'è poco o nulla da guadagnare* – avverte giustamente Markwardt²⁸⁾ – *dal fatto di sottoporre allo studente forme della lingua arcaiche, significati obsoleti, materiale che richiede un'interpretazione storica.* Anche a costo, aggiungerei da parte nostra, di sconfinare dai recinti della letteratura in lingua italiana per proporre dei testi in traduzione, purché quest'ultima sia, si intende, di sicura qualità.

In questa prospettiva è pure ancora ampiamente fruibile (in uno spirito nuovo e con il contributo dei risultati attuali della ricerca letteraria) il modo tradizionale di guardare alla letteratura come una palestra per rinsaldare i legami morali tra il giovane e la società nella quale è chiamato a inserirsi creativamente con un proprio apporto critico personale e originale.

Capire un testo, infine, significa anche conoscerlo, e cioè tenerlo in memoria perché continui a lavorarci dentro, a crescere con noi senza disperdersi subito nelle brume dell'oblio. Quello della memoria è un antico problema pedagogico che richiama alla mente della generazione di chi scrive vecchi tormenti studenteschi. È inutile però negare che il problema comunque esiste. In termini generali, può essere quindi interessante affidare alla riflessione e al giudizio del lettore (lasciando ovviamente aperto il tema) le seguenti parole di Romano Amerio:

La memoria è un principio di libertà e di cultura. Di libertà perché grazie ad essa l'uomo si affranca dagli esterni ammenicoli come libri, carte, note, registratori.

Ma la memoria è anche principio di cultura: senza memoria ci sarà intelligenza, ma non cultura perché sapere vuol dire ricordare. Né intelligenza si può se la cosa intelligibile non è tenuta, cioè saputa, cioè ricordata. Solo lo studio a memoria, quello che si praticava nella scuola con il conseguente dire, recitare lo studiato a memoria, dava concretezza all'educazione letteraria ed estetica dei giovani. L'imparare a recitare a memoria era una maniera di dire, di far vivere, di rendere la poesia: la poe-

sia è un concerto di sensi, di suoni, di ritmi, di vocalità e non già mera sequenza di concettualità e logicità circoscritta all'intimore dell'uomo. Una poesia è impossibile coglierla nella sua poeticità se facciamo una lettura puramente mentale, silente, interiore, consueta all'uomo moderno. La recitazione a memoria obbediva a questo alto principio estetico e introduceva al gusto della poesia. È impossibile studiare latino senza leggere gli autori ad alta voce, senza mandarli a memoria, senza dirli, senza eseguirli²⁹⁾.

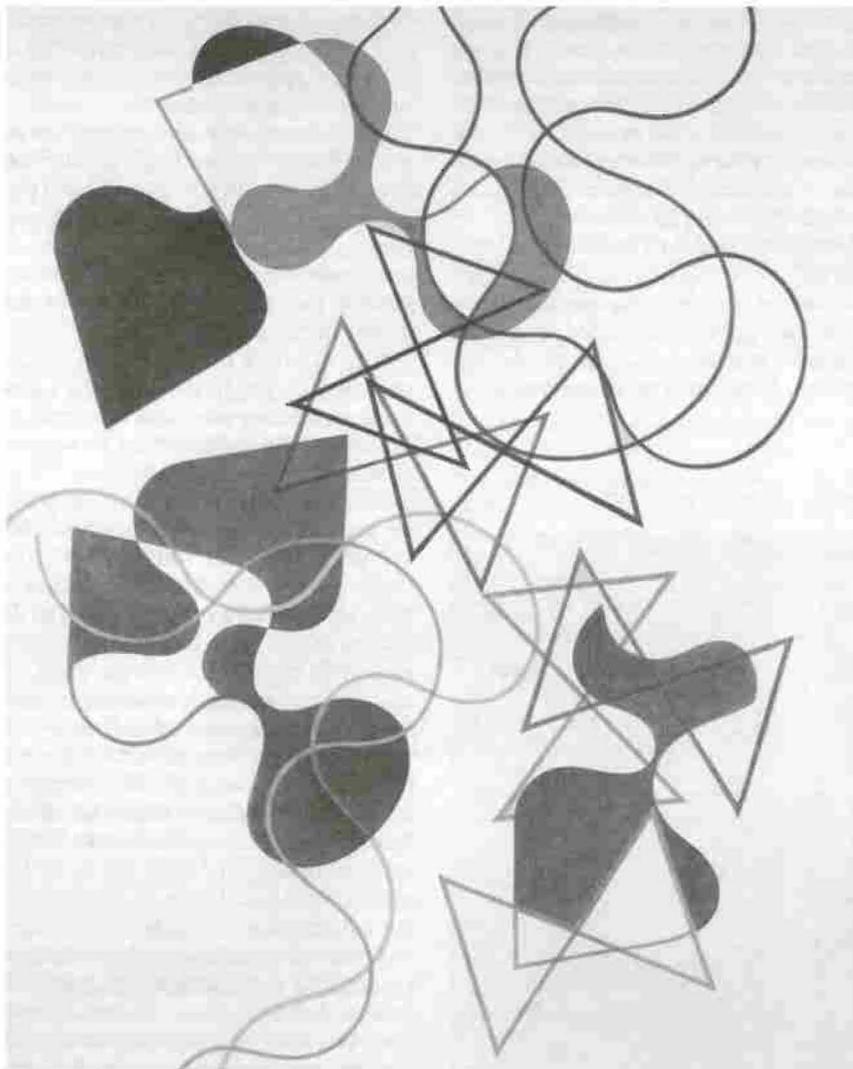
Ecologia della lettura

Quanto detto finora porta alla necessità di un punto di vista eclettico in cui il docente – senza perdere mai di vista un approccio comunicativo e tematico al testo – sappia di volta in volta attivare e alternare i diversi

livelli di analisi servendosi del supporto offerto dai diversi approcci, motivando soprattutto la capacità dell'allievo di assumersi la responsabilità di diventare «coautore», nel senso che abbiamo sopra indicato. Tentare di evitare questa esigenza di eclettismo nel nome di una supposta «semplicità» significherebbe illudersi di eludere la complessità dell'atto educativo.

La verità è che, al di là dello schematicismo di una accentuazione unilaterale degli aspetti oggettivi del testo o dell'importanza decisiva del processo di lettura, gli approcci epistemologici più aggiornati (che si richiamano, appunto, a una visione complessa della realtà) vedono l'opera d'arte come un sistema aperto (proprio come un ecosistema o un organismo vivente), dotato di una relativa autonomia, ma in perenne tra-

Sophie Taeuber-Arp – Geometrico e ondulante, piano e linee. 1941



sformazione storica e dipendente dalle proprie condizioni ecologiche date dai rapporti con la società, con il cervello umano, con l'ambiente culturale, ecc.

Edgar Morin³⁰) ha rilevato giustamente che il sistema letterario è un sistema autoriflessivo ma anche «generativo». Dai modelli e dalle tradizioni si sviluppano opere innovative che diventeranno nel futuro nuove tradizioni. Le regolarità sincroniche rilevate dall'analisi strutturalista, le variazioni diacroniche messe in luce dalla ricerca ermeneutica e le continue riconfigurazioni sistemiche operate dalle letture decostruttive sono quindi aspetti complementari e interdipendenti di un modello reticolare ed ecologico. È lo stesso Morin a riassumere questo punto di vista:

Talvolta studiamo la fenomenologia dell'opera per se stessa, e mettiamo l'autore fra parentesi; talvolta spieghiamo l'opera attraverso l'autore del quale diventa il prodotto, talvolta riconduciamo l'opera a un tempo, a una cultura, a una classe sociale della quale diventa allora l'espressione, il riflesso più o meno fantastico. Il punto di vista ecologico ci consente di vedere l'autodeterminazione e l'ecodeterminazione dell'opera su parecchi livelli differenti.

Dobbiamo inserire l'autore di un'opera nell'ecologia della sua cultura hic et nunc e vedere come questa ecologia sia coorganizzatrice e quindi coautrice dell'opera, senza che per questo l'autore cessi di esserne l'au-

tore. (...). Così alla catena di riduzioni dobbiamo sostituire una catena di ecologizzazioni che non neghino l'autore ma che al contrario lo moltiplichino, che riconoscano l'autonomia di ogni opera nella nostra mente e che vi vedano nello stesso tempo il prodotto sintetico e sincretico di eco-coautori embricati e implicati gli uni negli altri.

Una volta prodotta, l'opera resta in vita soltanto se è letta. Senza lettori (...) essa non è nemmeno morta, semplicemente non esiste. È il lettore a donare la vita all'opera, un'altra vita della quale diventa coautore.³¹⁾ Per cogliere tutto ciò occorre uno sguardo olistico, flessibile, leggero e penetrante a un tempo. Affrontare lo studio della poesia con questo spirito ecologico è forse il segreto per rivitalizzare lo studio della letteratura nelle scuole.

Il nodo da sciogliere per scatenare la dialettica di domande e risposte tra il testo e il lettore è il rapporto tra «comprensione» e «uso» di un testo. Se la comprensione, di cui ci siamo occupati in precedenza, è la tappa preliminare dell'apprendimento, l'uso ne è lo sbocco più interessante.

Sapere «usare» un testo significa in primo luogo consentirgli di entrare in circolo con altri testi che fanno già parte del nostro bagaglio di esperienze, e – contemporaneamente – predisporlo a divenire a sua volta un gancio per altri testi futuri. In tal modo tutta la realtà esterna, l'ambiente di vita e il mondo biografico psicologico degli allievi entra a sua volta in circolo con tutta la sfera semiotica della cultura che la scuola costruisce.

Siamo così al di là dell'impostazione prevalentemente linguistica che si è voluta dare all'italiano a partire dagli anni '70. Un'impostazione che rispondeva a criteri e bisogni di ordine pragmatico e sociale, che mirava alle capacità d'uso in vista di un inserimento democratico nel mondo sociale, ma che finiva col mettere la sordina ad altri bisogni psicologici essenziali di carattere etico ed estetico. Con la rivalutazione del lavoro sul testo letterario rientrano in classe anche la dimensione educativa e la riflessione sui valori umani. L'importante è che ciò non venga inteso come un'autorizzazione a tornare a un insegnamento fatto di chiacchiere retoriche. Occorre soltanto capire che la formazione linguistica non è detto

che debba passare soltanto attraverso motivazioni di ordine tecnico o utilitario e che la mente dell'allievo ha bisogno anche di motivazioni che affondino le radici nelle emozioni, nelle domande esistenziali e nella fantasia. Ma ciò non significa rinunciare a un confronto stringente coi testi, anzi... Si tratta però di cogliere accanto alla coerenza interna di un testo anche la sua forza centrifuga, la sua forza generativa, le sue ramificazioni esterne. Il testo diventa così un ipertesto. L'immagine, che è di Genette, richiama alla mente gli sviluppi delle nuove tecnologie informatiche. L'ipertesto è un testo di secondo grado, che connette un testo con altri testi o con una realtà extratestuale. In questa prospettiva la connessione di cui sopra si parlava tra Rimbaud e Vasco Rossi diventa del tutto legittima.

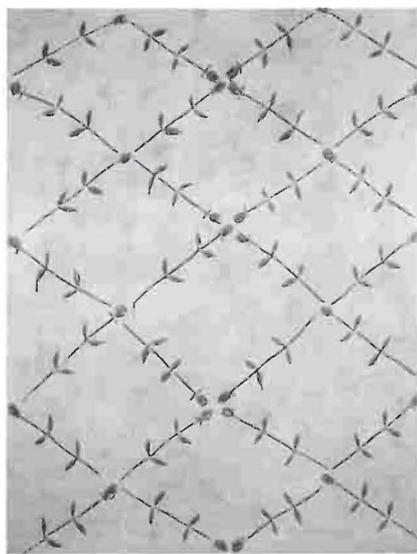
Le tematiche si rimandano, rimbalzano da un racconto all'altro, da una poesia all'altra, si deformano, si trasformano nel tempo. Assumono sensi sempre nuovi come la nuvola che Amleto addita di volta in volta a Polonio come un cammello, una donnola e una balena³²⁾.

Incanalare la lettura in percorsi lineari, sequenziali, conduce spesso a smarrire la specificità del testo letterario, che è fatto sì di coerenza e di coesione interna ma anche di salti improvvisi, di rapporti tra sfondo e primo piano, di spiazzamenti e straniamenti inattesi, di soluzioni eclatanti, improvvise, di preludi silenziosi che preparano l'esplosione drammatica. Sarebbe interessante ad esempio porre in cantiere il progetto di costruire un ipertesto che connetta e confronti storie e punti di vista narrativi diversi, che costruisca percorsi di letture, che ponga a confronto strategie rappresentative e scelte retoriche differenti, tipi di intreccio e tematiche ricorrenti.

Quello che è da costruire è il lettore-interprete, capace di muoversi tra vari testi, di prendere le proprie decisioni, di scegliere delle strategie, di esercitare in proprio quel pensiero narrativo cui Bruner attribuisce un peso decisivo per la strutturazione del pensiero, della vita affettiva, del rapporto esistenziale col mondo e che assume oggi un ruolo centrale nelle nuove epistemologie della complessità.

In questo modo – concludiamo con Dario Corno – si offrirebbe all'individuo in crescita non solo l'opportu-

Heiner Kielholz – Rose. 1976



nità di cogliere il valore della letteratura nella rappresentazione di come il soggetto (l'essere umano, la persona) esprime una conoscenza di sé, ad esempio, nella sofferenza, nel piacere o nel desiderio; ma soprattutto la necessità di capire come ogni singolo valore può essere argomentato, confermato o abbandonato nel gioco intersoggettivo del comprendere e del comunicare³³⁾.

Martino Beltrani
(Esperto per l'insegnamento dell'italiano nella SM)

Note:

- 1) Guido Armellini: *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Zanichelli, Bologna, 1987, p. 17.
- 2) Con le dovute varianti, questo problema circa il senso e gli scopi dell'insegnamento della lingua materna nel mondo attuale si è posto a partire dagli anni '60 in tutto il mondo occidentale. Per una panoramica su sviluppi del dibattito nei paesi di lingua inglese, ad esempio, si può consultare Albert H. Markwardt: *Il ruolo della letteratura nell'insegnamento dell'inglese*, Zanichelli, Bologna, 1987, pp. 21-29.
- 3) *Brano a brano. L'antologia di italiano nella scuola media inferiore*, a c. di Carlo Ossola, Il Mulino, Bologna, 1978, p.13. Nel volume viene sferrata una dura polemica all'indirizzo dell'impostazione didattica delle antologie.
- 4) Una carrellata panoramica sulle varie tendenze di analisi letteraria in Italia è presentata in: *I metodi attuali della critica in Italia*, a c. di M. Corti e C. Segre, ERI, Torino, 1973².
- 5) Cfr. la raccolta degli inediti di Proust pubblicata postuma nel 1954 con il titolo: *Contre Saint-Beuve*.
- 6) Per uno sguardo d'insieme sui principali risultati della ricerca teorica dei formalisti, ci si può limitare a consigliare: *Théorie de la littérature. Textes de formalistes russes réunis, présentés et traduits par Tzevatov Todorov*. Préface de Roman Jakobson, Éditions du Seuil, Paris 1965; Viktor Sklovsky: *Teoria della prosa*, trad. it. De Donato, Bari, 1966; Jury Tynianov: *Il problema del linguaggio poetico*, trad. it. Il Saggiatore, Milano, 1968; Viktor Ehrlich: *Il formalismo russo*, trad. it. Bompiani, Milano, 1966.
- 7) M. Corti: *Principi della comunicazione letteraria*, Bompiani, Milano, p. 125.
- 8) Per un approfondimento sulla critica a carattere strutturalistico sono molto utili i testi di Cesare Segre: *I segni e la critica*, Einaudi, Torino, 1969 e *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, 1985.
- 9) *La pratica della scrittura. Costruzione e analisi del testo poetico*, Paravia, Torino, 1976.
- 10) Una dozzina di analisi di testo all'indirizzo dei docenti ticinesi del settore medio,

Juris Verlag – Zurigo, 1975; *Analisi testuali per l'insegnamento*, Liviana, Padova, 1976.

- 11) Questo uso del concetto di ecologia verrà chiarito nell'ultimo paragrafo di questo articolo.
- 12) in «Quaderni piacentini» n. 67/68.
- 13) Su questa polemica si vedano: C. Cases: *Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio* in C. Acutis (a c. di) *Insegnare la letteratura*, Pratiche, Parma, 1979, p. 37-59; C. Segre: Cases, *la figlia del macellaio e la logotecnocrata*, in *Alfabeta*, I, 1979, p. 18; P. M. Bertinetto e C. Ossola: *Tristi tropi: La «figlia del macellaio». Ipotesi a confronto per la didattica della letteratura*, in *Insegnare stanca*, Il Mulino, Bologna, 1982, p. 27-45; F. Brioschi: *La mappa dell'impero. Problemi di teoria della letteratura*, Il Saggiatore, Milano, 1983, pp.189-231; A. Bernardinelli: *Il critico senza mestiere. Scritti sulla letteratura oggi*, Il Saggiatore, Milano, 1983, pp. 125-138.
- 14) In «Tuttolibri», 2 aprile 1983.
- 15) Sulla semiologia (o, alla maniera degli studiosi anglosassoni, semiotica) si vedano ad esempio: R. Barthes: *Elementi di semiologia*, trad. it. Einaudi, Torino, 1966; Pierre Guiraud: *La sémiologie*; U. Eco: *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano, 1975.
- 16) U. Eco: *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979. Per una informazione di base sugli indirizzi semiotici in campo letterario si possono consultare ad esempio: *Letteratura e semiologia in Italia*, a c. di G. P. Caprettini e D. Corno, Rosenberg & Sellier, Torino, 1979; U. Eco: *La critica semiologica*, in *I metodi attuali della critica in Italia*, cit., p. 369 sgg.; AAVV: *La semiologia letteraria in Italia*, a c. di M. Minciu, Feltrinelli, Milano, 1982; AAVV: *I sistemi di segni e lo strutturalismo sovietico*, a c. di R. Faccani e U. Eco, Bompiani, Milano, 1969; F. Bertoni: *Il testo a quattro mani*, La Nuova Italia, Firenze, 1996, pp. 3-162; R. Barthes: *L'aventure sémiologique*, Éd. du Seuil, Parigi, 1985; A. Marchese: *La storicità del letterario in prospettiva semiologica*, in *LEND*, *Lingua e nuova didattica*, 7, 1985: *Insegnare la lingua – Educazione letteraria*, p. 54-72.
- 17) Guido Armellini: *Come e perché insegnare letteratura*, cit., p. 50.
- 18) Per uno sguardo d'insieme sulle teorie contemporanee della letteratura cfr. D. W. Fokkema – E. Kunne-Ibsch: *Teorie della letteratura nel xx secolo*, trad. it. Laterza, Roma-Bari, 1981; e l'ottima, completa e ragionata presentazione sinottica di F. Bertoni nel volume *Il testo a quattro mani. Per una teoria della letteratura*, cit.
- 19) Per quanto concerne la critica d'indirizzo psicologico in Italia si possono leggere: Francesco Orlando: *Per una critica freudiana della letteratura*, Einaudi, Torino, 1973 o Michel David: *La critica psicanalitica*, in *I metodi attuali della critica in Italia*, cit., che contiene anche una ricca bibliografia.
- 20) D. Corno: *Il decostruzionismo e la formazione della competenza letteraria*, in *Metafore*, II, 1990.
- 21) Su questo bisogno di poesia e sul ruolo in-



Serge Brignoni – *Cristallizzazione*. 1940

sostituibile che esso assume nell'età evolutiva sono molto interessanti le ricerche e le analisi svolte da Ada Fonzi e Elena Negro Sancipriano nel volume *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino, 1975.

- 22) L. Renzi: *Come leggere la poesia*, Il Mulino, Bologna, 1985, p. 11-12.
- 23) Silvana Ranzoli: *Approccio comunicativo e lettura letteraria. Un capovolgimento nel ruolo dell'insegnante*, in *LEND*, 7, 1985: *Insegnare la lingua – Educazione letteraria*, cit. p. 188 sgg.
- 24) Umberto Eco: *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano, 1993², p. 53.
- 25) F. Bertoni: *Il testo a quattro mani*, cit., p. 157.
- 26) Aurelio Agostino: *De Magistro*, XIV,46.
- 27) Una buona presentazione dei diversi livelli di analisi del testo (esaurente ma attenta ai bisogni concreti dei docenti) è svolta nel testo di Daniela Bertocchi e Edoardo Lugarini: *Guida alla poesia. Per insegnanti della scuola media e superiore*, Editori Riuniti, Roma, 1986.
- 28) Albert H. Markwardt: *Il ruolo della letteratura nell'insegnamento dell'inglese*, cit., p. 89.
- 29) Romano Amerio: *I giorni e le voci*, Il Pardo, Edizioni della Svizzera Italiana, Locarno, 1980, pp. 69-71 passim.
- 30) E. Morin: *La littérature dans la culture d'aujourd'hui*, in *Études Littéraires*, VI,3, 1973, Québec, presses de l'Université Laval, p. 297-320.
- 31) E. Morin: *Il pensiero ecologico*, trad. it. Hopeful Monster, Firenze, 1988.
- 32) *Amleto*, atto III, scena II.
- 33) D. Corno: *Il decostruzionismo e la formazione della competenza letteraria*, cit.