

La didattica del testo letterario nella Terza Fase: fra tradizione e ICT

di Simone Fornara*

In margine a un *Discorso sul testo letterario*

L'anno accademico in corso (2008-2009), grazie alla collaborazione tra l'Alta scuola pedagogica di Locarno e l'Università di Losanna, ha sancito l'avvio della prima edizione del Master universitario professionalizzante in Didattica dell'italiano. Il presente articolo intende tracciare alcune delle linee guida che sono state alla base del modulo denominato *Il discorso sul testo letterario* e inserito nella programmazione del Master¹. L'impostazione del modulo trae origine dalla constatazione che attualmente sta diventando sempre più difficile leggere un testo letterario in classe perché gli allievi si rivelano sempre più resistenti alla didattica tradizionale centrata sulla storia letteraria e sulla semplice lettura del testo. È dunque diventato indispensabile individuare la strategia didattica e tutti quegli accorgimenti più opportuni nel tentativo di "ri-aggianciare" gli studenti ai valori intrinseci dei testi letterari e al loro profondo peso culturale specifico, cercando di motivare il loro interesse per giungere così alla formazione di un'auspicata conoscenza dei fenomeni letterari e della nostra lingua. Per farlo, il punto di partenza è probabilmente l'attenta considerazione del tipo di intelligenza che essi utilizzano per conoscere la realtà, in quanto questo tipo di analisi suggerisce alcune piste metodologiche nuove e assai promettenti.

Intelligenza sequenziale e intelligenza simultanea

Nel suo notissimo libro *La Terza Fase*², Raffaele Simone ha colto tre grandi fasi nella storia della trasmissione della cultura occidentale: la prima, che iniziò con l'invenzione dell'alfabeto e della scrittura; la seconda, che si aprì con l'invenzione della stampa e che vede nel libro il suo più eloquente testimone; la terza – nella quale siamo entrati tutti noi ormai da più di un decennio e quasi senza accorgercene – che è caratterizzata dal ruolo predominante delle nuove tecnologie (computer e Internet prima di tutto), le quali hanno modificato radicalmente il modo stesso di intendere (e di conservare) la cultura. Ciascuna fase è caratterizzata dal diverso rapporto tra due

forme di intelligenza: quella *sequenziale* (che, ad esempio, ci permette di leggere una storia e di capirne la struttura narrativa, o di ricostruire la sequenza cronologica di determinati avvenimenti storici) e quella *simultanea* (che invece impieghiamo quando osserviamo un quadro, o quando guardiamo un paesaggio)³. Lo studioso è estremamente preciso al riguardo: "Alla fine del XX secolo siamo gradualmente passati da uno stato in cui la conoscenza evoluta si acquisiva soprattutto attraverso il libro e la scrittura (cioè attraverso l'occhio e la visione alfabetica o, se preferiamo, attraverso l'intelligenza sequenziale), a uno stato in cui essa si acquisisce anche – e per taluni soprattutto – attraverso l'ascolto (cioè l'orecchio) o la visione non-alfabetica (che è una specifica modalità dell'occhio), cioè attraverso l'intelligenza simultanea. Perciò, siamo passati da una modalità di conoscenza in cui prevaleva la linearità a una in cui prevale la simultaneità degli stimoli e dell'elaborazione"⁴. Quest'ultimo tipo di intelligenza è sollecitato appunto dall'interazione (anch'essa simultanea) di stimoli (potremmo dire di *input*) di diversa provenienza, che possono essere soprattutto visivi, ma anche, associati o meno a essi, sonori. Si tratta di moduli informativi tipici di Internet nonché della comunicazione multimediale, che spesso e volentieri presentano contemporaneamente la possibilità di sfruttare diverse vie di accesso al sapere e alla cultura, in quanto veicolano la conoscenza attraverso diversi codici e diverse percezioni: visivo-grafiche, sonore, visivo-icone. Gli studenti attuali sono cresciuti con una spiccata propensione a privilegiare questa via multimediale di comprensione dell'informazione che sollecita un nuovo tipo di intelligenza (pensiamo, ad esempio, alla rapidità per certi versi sconvolgente con la quale anche i bambini più piccoli imparano a controllare i più complicati videogiochi o a utilizzare i telefoni cellulari di ultima generazione *senza alcuna necessità di ricorrere ai manuali d'istruzioni*); per contro, questi stessi studenti hanno ricevuto poche sollecitazioni dal punto di vista dell'intelligenza sequenziale, che era tipica della seconda fase. Anzi, la tesi di Simone è che ne risultino sostan-

zialmente "indenni". Contemporaneamente, essi hanno capito (anche in modo inconsapevole) che non è più necessario riempire la memoria di dati, in quanto questi stessi dati sono facilmente recuperabili da Internet e dal computer in qualsiasi momento, secondo l'occorrenza (pensiamo ad esempio ai servizi del web2.0, come Wikipedia, veri "Bignami" del sapere universale, con relativi pregi e difetti). In altre parole ancora, stiamo assistendo ad adattamenti in linea con l'evoluzione della specie (e del sapere).

Didattica "lineare" e giovani "simultanei": come conciliarli?

Se ora trasferiamo il discorso a scuola e lo riferiamo in particolare al testo letterario, è possibile sostenere – e dimostrarlo – che la sua trasmissione a livello didattico risulta sempre più problematica⁵: la scuola si scontra quotidianamente con gli ostacoli che derivano da una manifesta ostilità nei confronti della lettura (più o meno lineare) di testi anche molto belli, ma che gli studenti avvertono come troppo distanti dal loro mondo, dai loro interessi e dalle loro preferenze e – potremmo aggiungere ora – dalla loro intelligenza dominante. Ciò avviene perché la trasmissione del testo letterario a scuola ha seguito per tradizione piste metodologiche fisse, standard, lineari appunto, in un certo senso inadeguate alla fase che stiamo attraversando. Metodi, che in un recente passato si sono rivelati efficaci, utili, preziosi per la diffusione del sapere letterario, scontrandosi con la nuova intelligenza conseguente al dominio della cultura elettronica, sembrano rivelarsi impotenti e inefficaci se il bisogno è quello di avvicinare i più giovani alla cultura della pagina scritta. Aggiungiamo inoltre una constatazione necessaria: non è vero – come si sente affermare troppo spesso – che i ragazzi di oggi sono meno intelligenti di quelli delle generazioni precedenti; essi sono dotati, appunto, di un'intelligenza diversa, che fa funzionare la loro mente in modo *simultaneo* e *sonoro-visivo*. La maggior parte dei docenti oggi in servizio, nella scuola ticinese come in quella di moltissimi altri paesi nel mondo, si è formata in un'epoca – neppure troppo lontana, ma di appe-

na qualche lustro fa – nella quale era invece l'intelligenza sequenziale a far funzionare la mente. Si è così creata una divergenza e talora un autentico "scollamento" tra chi ha il compito di trasmettere il sapere e i destinatari di questo sapere: lo dimostrano le grandi difficoltà dei docenti nel riuscire a coinvolgere gli studenti provocando il loro interesse in modo da attivare quella "trasformazione delle conoscenze" che costituisce il cardine del processo di apprendimento. Due fasi "di partenza" diverse, due mondi diversi, due intelligenze per certi versi opposte, che faticano a trovare un punto di accordo, anche per colpa di un repentino cambiamento avvenuto nel volgere di una generazione appena⁶: "La cultura digitale ha portato un turbamento radicale dei quadri della conoscenza. I metodi, i sistemi, le procedure che avevamo acquisito per formare le nostre conoscenze sono cambiati completamente"⁷.

È definitivamente tramontata questa "seconda fase"? Forse sì e forse no. In ogni caso si tratta di adeguare i nuovi scenari cognitivi e mentali dei più giovani ai nostri tradizionali bisogni formativi. Probabilmente, la soluzione migliore è che noi, come docenti, compiamo tutti assieme uno sforzo reale per capire il funzionamento dell'intelligenza dei nostri allievi di oggi e per "volgerla" a nostro favore. A tal fine, lo scopo principale dovrebbe essere quello di agganciare il loro interesse, la loro attenzione, con le cose "simultanee" che conoscono meglio e che apprezzano di più, per poter poi virare sul piano "sequenziale" e allenarli a far funzionare la mente anche da questo punto di vista. In altre parole, il docente dovrebbe dimostrare agli allievi che, per certi versi, lui "è uno di loro": si muove a proprio agio nel loro mondo, conosce i loro gusti, capisce che cosa può interessarli e, soprattutto, non li considera come casi disperati difficili da recuperare, che vanno pertanto solo "intrattenuti" a scuola, per far passare il tempo, perché non si perdano in mondi alternativi extrascolastici, perché attendano, con il minor danno possibile, di entrare nel mondo del lavoro. La scuola è altro, ovviamente, e ogni buon docente lo sa. Così come sa che vi sono dei valori culturali che vanno assolutamente

conservati e trasmessi alle nuove generazioni e che siamo soliti chiamare "classici", consapevoli che essi hanno ancora molto da dire, anche alle nuove generazioni dei cosiddetti *nativi digitali* (non possiamo fare a meno di citare Italo Calvino, secondo il quale "Un classico è un libro che non ha mai finito di dire quello che ha da dire"⁸).

Il primo passo: conoscere il testo

Per riflettere sulle possibili soluzioni didattiche a questa apparente frattura (fra chi insegna e chi apprende), partiamo da un assunto generale di lapalissiana evidenza: per insegnare, bisogna conoscere; e andiamo subito un po' più a fondo, considerando che cosa vuol dire conoscere quando si parla di testo letterario: per insegnare, cioè per trasmettere (o risvegliare, o generare) l'interesse per il testo letterario, bisogna prima conoscerne a fondo le caratteristiche; bisogna averlo non solo letto, ma anche riletto, masticato, digerito. Infatti, secondo le parole di Vladimir Nabokov, "Nel leggere un libro, dobbiamo [...] avere il tempo di farne la conoscenza. Non abbiamo un organo fisico (come è l'occhio per il quadro) che recepisca il tutto e possa poi goderne i particolari. Ma a una seconda o a una terza o a una quarta lettura, ci comportiamo, in un certo senso, di fronte a un libro come di fronte a un quadro"⁹. In altre parole, ne apprezziamo i particolari e ne cogliamo i caratteri del capolavoro, ma solo dopo una conoscenza ravvicinata, costruita attraverso un'attenta analisi. La prima lettura non basta, è come uno sguardo di sfuggita sul quadro: non ne catturiamo i particolari, e non ci facciamo catturare da loro. La lettura attenta e ripetuta è dunque indispensabile, ma può giovare anche di alcuni altrettanto indispensabili aiuti: i saggi e gli studi di critici, che contribuiscono a chiarire perché un testo funziona tanto bene da elevarsi al rango di capolavoro, di classico. Un esempio per tutti: la celeberrima analisi di Contini su *Tanto gentile e tanto onesta pare*¹⁰, che svela innumerevoli piste di lettura, alcune delle quali si prestano assai bene a insospettiti spunti didattici estremamente attuali. Ma si potrebbero citare anche i numerosi saggi di studiosi come Maria Corti, che tra l'altro ebbe modo di occuparsi con la consueta maestria

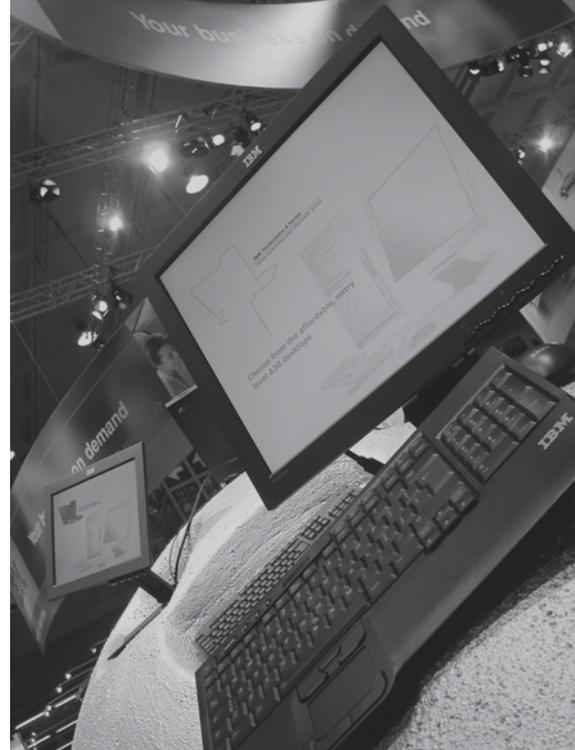


Foto TiPress/B.G.

anche degli aspetti didattici legati alla conoscenza del testo letterario¹¹, o la propensione per la filologia critica di un padre Pozzi, che – come è noto – di Contini fu allievo e continuatore, per citare solo alcuni dei più noti e influenti esperti del testo letterario che furono attivi anche nel territorio elvetico.

Verso una nuova didattica

Nel paragrafo precedente, abbiamo parlato di quadri e di testi scritti. Abbiamo cioè ragionato su due prodotti culturali che si guardano e si leggono mettendo in gioco due forme di intelligenza differenti: quella simultanea (iconica) e quella sequenziale (verbale), vale a dire quelle stesse individuate da Raffaele Simone. Chiediamoci allora in quale modo il docente di oggi possa sfruttare queste due risorse per certi versi complementari l'una all'altra.

La risposta non è così difficile: il docente può dapprima ricorrere all'intelligenza sequenziale per conoscere da vicino il testo, praticandone la (ri)lettura attenta con il supporto delle migliori analisi testuali disponibili nella letteratura scientifica di riferimento. Questa conoscenza ravvicinata gli permetterà di capire quali agganci contiene il testo per sfruttare l'altro tipo di intelligenza, che è poi quella più tipica dei ragazzi di oggi. Si tratta di agganci che rendono attuale il testo anche agli occhi di chi è naturalmente restio ad avventurarsi nella sua lettura e nel suo studio. Una volta trovati questi agganci (ma per farlo deve allo stesso tempo conoscere molto bene il mondo dei suoi allievi, i loro gusti e i loro interessi), il docente avrà la possibilità di costruire degli itinerari didattici nei quali la lettura del testo viene effettuata in

forme non troppo esplicite, o meglio viene sorretta e quasi inglobata in un approccio multidisciplinare e anche multimediale, senza eccedere negli apparati critici che hanno la negativa virtù di disamorare i ragazzi dalla pagina scritta. Di qui deriva l'importanza di saper utilizzare le immagini e le nuove tecnologie (ICT), che possono facilitare questa delicata fase iniziale di avvicinamento al testo e hanno il contemporaneo pregio di diminuire la distanza che separa il docente dall'allievo. Una volta effettuato ciò, il docente avrà a disposizione tutti gli strumenti più adatti e solidi per procedere nella lettura del testo e per indurre i suoi allievi ad apprezzarne le molteplici sfaccettature.

Alcuni esempi tra letteratura, storia e cinema

Perché il discorso non resti su un piano meramente teorico, vale la pena di illustrare alcune possibili idee per la costruzione di altrettanti itinerari didattici volti a introdurre il testo letterario a scuola secondo l'approccio appena descritto¹².

Le prime due traggono spunto proprio dalla lettura continiana di *Tanto gentile e tanto onesta pare*, citata precedentemente. A partire dall'analisi lessicale che Contini fa di alcune parole all'interno del sonetto (ad esempio, *gentile*, *onesta*, *pare*) è possibile costruire un percorso di avvicinamento al testo dall'interpretazione ingenua dei ragazzi, fatta alla luce delle loro competenze linguistiche. Si può chiedere loro di leggere e interpretare i primi versi del sonetto, secondo il significato che essi attribuiscono alle parole (dapprima senza ricorrere al vocabolario). Ne deriva una lettura che con ogni probabilità vede in Beatrice una donna che *sembra* di modi affabili, cortese, e che non è dedita a pratiche disoneste (non ruba, non dice bugie e, magari, non indugia in costumi sessuali poco edificanti); in un secondo momento, si può chiedere ai ragazzi di trovare o meno conferma alla loro lettura con l'ausilio di un vocabolario dell'uso (utile il ricorso al *De Mauro online*, che unisce il rigore dello strumento all'utilizzo delle nuove tecnologie); per la maggior parte dei ragazzi, poco abituati ad andare a fondo nella consultazione di un vo-

cabolario, cioè a non fermarsi alle prime accezioni presentate, la lettura verrebbe sostanzialmente confermata.

Arrivato a questo punto (e in assenza di pareri discordanti emersi dai ragazzi) il docente dovrebbe guidare gli studenti gradualmente per far cogliere loro le caratteristiche più tipiche dell'uso antico della nostra lingua: non è possibile leggere Dante con i nostri occhi e con le nostre parole, ma bisogna considerare il contesto in cui egli le utilizzò. Per farlo, vi sono due alternative: leggere più attentamente le informazioni del vocabolario dell'uso (il *De Mauro online* è già un prezioso aiuto in questo senso), non fermandosi alle prime accezioni, ma spulciando fra quelle arcaiche; oppure (o insieme) presentare uno strumento che forse raramente la scuola introduce, cioè il *Battaglia* (o *Grande Dizionario della Lingua Italiana*) che, messo nelle mani degli studenti (su fotocopie delle pagine di interesse, se lo strumento non è disponibile nella biblioteca della scuola), li guida verso la scoperta della lingua antica e dei suoi significati, restituendo a Beatrice le sue *manifeste* (e non *apparenti*) qualità spirituali e morali.

Dopo questa fase di avvicinamento al testo, che ha il pregio di iniziare a svelarne i segreti coinvolgendo attivamente gli allievi, è ovviamente possibile procedere con un'analisi testuale più approfondita, ma è anche possibile intercalare alla lettura altri spunti certamente non privi di fascino e attrattiva. Contini, nelle ultime righe del saggio, suggerisce a questo proposito un'altra pista accattivante, quando scrive delle ipotetiche (e fuorvianti) raffigurazioni pittoriche di Beatrice, individuando negli schemi "squisiti, esili, esangui" di un Botticelli lo stile che probabilmente si avvicina di più all'idea della donna amata e cantata da Dante. Lo spunto viene quasi naturale: proporre ai ragazzi (magari suddivisi in piccoli gruppi) una ricerca *online* del volto di Beatrice, tra affreschi e dipinti antichi, cercando di motivare le scelte al resto della classe (con la pratica della seduta argomentativa). Lo stesso esperimento si potrebbe attualizzare, chiedendo loro di trovare una attrice (o un'altra star dello spettacolo) che abbia un volto e un aspetto tali da assomigliare alla donna-angelo

dantesca. Il tutto per scoprire che forse non è così facile arrivare a una soluzione, in quanto – ed è lo stesso Contini a ribadirlo con forza – Dante fornisce ben pochi ragguagli sui tratti fisici della donna protagonista del sonetto (solo un cenno al suo incedere in *Ella si va...* e alla sua voce in *E par che de la sua labbia si mova*). Il concetto di "bellezza" è infatti inserito, nell'ideologia dantesca, in qualcosa di "ineffabile", esattamente in opposizione a quanto avviene oggi, quando cioè il bello deve essere sempre esplicito e mai velato.

La menzione delle star del cinema può esserci utile per collegare le due precedenti idee a una ulteriore proposta, che vede come protagonisti, da un lato, il Marcovaldo di Calvino e, dall'altro, il Fantozzi di Paolo Villaggio. *Marcovaldo* è, per tradizione, un testo che si legge già negli anni della scuola media, e che viene spesso utilizzato per far riflettere i ragazzi e contemporaneamente per farli divertire. Uno scopo analogo a quello perseguito da Villaggio con la creazione del suo personaggio più celebre, che ha dato vita a film memorabili (soprattutto i primi della serie): non una comicità fine a se stessa, ma uno strumento di denuncia sociale e una testimonianza amara (*tragica*, potremmo chiamarla con scelta lessicale fantozziana) del cambiamento dei tempi. Tra i racconti di Calvino e le avventure cinematografiche di Fantozzi (si fa riferimento solo alle versioni cinematografiche e non ai libri scritti da Paolo Villaggio, che si situano a un livello inferiore per impatto e riuscita) vi sono molti punti di contatto (e anche molte divergenze, in primo luogo per i contesti sociali differenti che vi sono descritti). Per esemplificare, nel racconto *La pioggia e le foglie*, Marcovaldo insegue con la sua bicicletta una nuvola di pioggia per mantenere viva la pianta che reca con sé sul portapacchi (Marcovaldo, come è noto, è alla continua ricerca della natura perduta, che in città si illude solo di poter ritrovare); per contrapposizione, Fantozzi, in molte sequenze tratte dai primi episodi della sua epopea, è vittima della famigerata "nuvoletta da impiegato", che lo insegue sempre ovunque egli vada, rovinandogli le vacanze o i pochi momenti di tempo libero. Per un docente è facile

reperire queste sequenze (su un portale come Youtube, ad esempio) e sfruttarle come introduzione al discorso sul testo letterario, avendo ovviamente cura che questo approccio non venga banalizzato dai ragazzi, ma consegua a un'attenta analisi delle differenze di scopi e di contesti (infatti è proprio da questa analisi comparativa che è possibile andare più a fondo nella conoscenza del testo letterario). Le idee per un avvicinamento del testo letterario con strumenti più iconici e perciò più adatti agli allievi della "Terza Fase" potrebbero facilmente moltiplicarsi. Quelle che abbiamo presentato qui perseguivano il fine di illustrare quali vantaggi didattici si possono oggi trarre da un approccio multimediale, moderno e al tempo stesso rigoroso. Più di ieri, questo approccio contemporaneo infatti un'attenta conoscenza del testo (o del materiale utilizzato) da parte del docente, per cogliere nel testo tutte quelle risorse che lo rendono disponibile alla nuova sensibilità "multimediale" degli studenti e alle loro possibilità di conoscenza. La differenza sostanziale è che oggi occorre fare del testo letterario quello che è sempre stato in passato: una forma di "spettacolo", cioè qualcosa da ammirare per la maestria e la bellezza con cui è stato costruito e per i significati che ci trasmette. Il problema è passare attraverso strategie di avvicinamento diverse da quelle tradizionali. In conclusione, aggiungiamo che si tratta di una metodologia che si presta assai bene all'interdisciplinarietà, poiché inevitabilmente coinvolge più arti e più rami del sapere, ma in continua comunicazione l'uno con l'altro (dalla letteratura al cinema, passando per la pittura e per la storia contemporanea). Con questa tecnica, si può persino scoprire che presentare la *Gerusalemme liberata* in una classe di scuola media superiore di oggi non è una mera utopia, partendo dalla straordinaria precisione tecnica dei combattimenti descritti dal Tasso e mostrando come lo stesso rigore e la stessa precisione siano alla base delle ricostruzioni di sequenze cinematografiche epiche, fondate su ricerche e studi storici di indubbio spessore¹³.

*Docente in Didattica dell'italiano presso
l'Alta scuola pedagogica

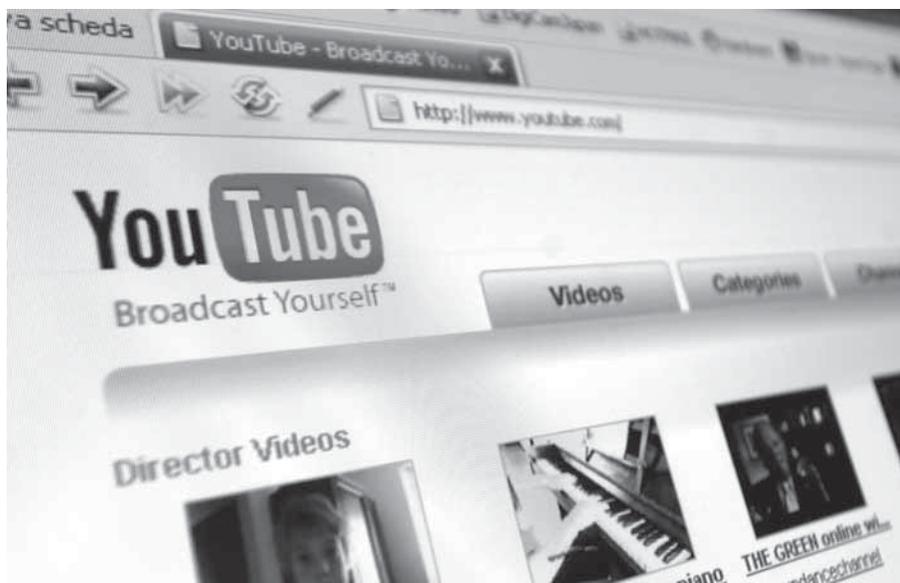


Foto TiPress/B.G.

Note

1 Assieme ad altri moduli dedicati rispettivamente alla "Didattica della grammatica e della scrittura" e alle "Strutture logiche e comunicative del testo". A questi vanno aggiunti anche i moduli relativi alle Scienze dell'educazione e più in particolare alla Sociologia dell'Educazione e alla Metodologia della ricerca.

2 Raffaele Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

3 La distinzione tra *intelligenza sequenziale e intelligenza simultanea* affonda le radici nel pensiero di Condillac, che Raffaele Simone riprese già prima di scrivere *La Terza Fase*, più precisamente in un saggio contenuto nel libro *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

4 R. Simone, *La Terza Fase* cit., p. 21.

5 Ovviamente, l'attenzione di questo articolo è rivolta in particolare all'insegnamento del testo letterario nella scuola media superiore, ma molte delle considerazioni fatte sono applicabili anche al contesto della scuola media, nella quale si formano le competenze di base per affrontare il più approfondito discorso sul testo letterario nel ciclo scolastico successivo.

6 Sulla realtà delle nuove generazioni e sui problemi di comunicazione tra queste e il mondo degli adulti, cfr. i saggi contenuti in *Giovani oltre*, a cura di Dario Corno e Ugo Cardinale, Catanzaro, Rubbettino, 2007.

7 R. Simone, *La mente al punto. Dialogo sul tempo e il pensiero*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 101.

8 Italo Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 2005, p. 7 (prima ed. 1991).

9 Vladimir Nabokov, *Lezioni di letteratura*, Milano, Garzanti, 1982.

10 Cfr. G. Contini, *Esercizio di interpretazione sopra un sonetto di Dante*, in Id., *Varianti e altra linguistica (1938-1968)*, Torino, Einaudi, 1970, pp. 21-31. Il ruolo di Gianfranco Contini, così come quello di padre Pozzi, è stato essenziale nel formare la didattica della letteratura italiana in Svizzera (e non solo) con l'attivazione di quella critica "verbale" (attenta cioè al testo come fenomeno concreto fatto di lingua codificata in modo specifico) che costituisce uno dei principali aspetti for-

mativi dell'"insegnare" il testo letterario. Su questi aspetti l'Alta scuola pedagogica ha collaborato, da qualche anno a questa parte, all'organizzazione di Convegni dedicati principalmente al rapporto tra poesia e nuove generazioni. Su questi temi (critica verbale, Dante e *Tanto gentile*, e l'analisi letteraria di uno tra i migliori poeti svizzeri e sicuramente tra i migliori allievi di G. Contini, Giorgio Orelli), si veda il saggio di D. Corno, "Quando la critica letteraria diventa poesia: Giorgio Orelli e la sua attività di critico" in M. Pedroni (a cura di), *Voci poetiche nella Svizzera italiana. Atti delle giornate internazionali di studio*, Centro Stefano Franscini, Ascona, Alta scuola pedagogica, Locarno, 14-15 novembre 2007, Bellinzona, Edizioni Casagrande, 2008, pp. 77-95.

11 Della Corti si veda, tra i numerosissimi saggi dedicati alla letteratura come specifica "forma di comunicazione", almeno *Il cammino della lettura. Come leggere un testo letterario*, Milano, Bompiani, 1993, che, accanto ad alcune efficaci riflessioni di carattere metodologico-didattico, fornisce molti esempi di percorsi di lettura.

12 Colgo l'occasione per ringraziare gli studenti del Master che hanno provato a progettare degli itinerari didattici secondo questo approccio: Paola Arduini (che ha sviluppato proprio uno degli spunti continiani qui discussi), Linda Cortesi, Loïse Curchod, Daniel Dolci, Clémentine Goy, Nina Jaeggli, Matteo Rossi, Giulia Torti. Ringrazio anche Dario Corno per i preziosi suggerimenti che mi ha proposto durante la stesura del presente articolo.

13 Si veda, ad esempio, il saggio di Victor Davis Hanson, *L'arte occidentale della guerra. Descrizione di una battaglia nella Grecia classica*, Milano, Garzanti, 2001, che propone una ricostruzione meticolosa della violenza dei combattimenti nell'antica Grecia. Questo spunto (qui appena accennato) è alla base di un percorso didattico sperimentale discusso e progettato con l'amico e collega Mario Gamba, docente di storia e filosofia presso il Liceo scientifico di Borgomanero (Novara).