

RACCONTARE LA LETTERATURA NELLO SCENARIO DELLA COMPLESSITÀ

Maria Piscitelli

Insegnare la letteratura

Nel triennio della scuola secondaria superiore si prevede, relativamente all'ambito linguistico-letterario e a seconda degli indirizzi, l'affinamento delle competenze linguistiche e degli usi dei diversi linguaggi settoriali, insieme ad un loro approfondimento culturale. Ma prevalente è lo spazio destinato, in tutti gli Istituti, all'insegnamento della Letteratura (o della Storia letteraria) e alla formazione di specifiche competenze letterarie. Per esempio anche negli Istituti Tecnici e Professionali, dove l'educazione linguistica continua a svolgere un ruolo dominante (si raccomanda lo sviluppo di competenze legate all'uso consapevole dei linguaggi settoriali relativamente ai differenti indirizzi), la letteratura è fortemente presente, data la funzione educativa ch'essa ricopre nella formazione della persona. Il suo insegnamento infatti rappresenta "un momento d'ingresso in altri mondi, un punto di incontro e di correlazione fra mondo dell'immaginario e sfera esistenziale, fra storia, economia e politica e vicende del futuro, fra passato e presente, fra visione nazionale e prospettiva internazionale. Attraverso l'esercizio delle interpretazioni essa si pone come esercizio e scuola di democrazia"(Luperini, Marchiani,1999:9).

Ma l'insegnamento della letteratura, pur essendo molto presente nella didattica scolastica, non si rivela sempre efficace. Spesso lo studio dei testi, come osserva Luperini, viene effettuato, attraverso letture meramente espositive o addirittura descrittive, fatte di "schemi, schemini, riassunti, esercizi e formule. "Non si legge un testo per descriverlo oggettivamente, ma per farlo vivere concretamente nella nostra attualità, attraverso una *nostra* donazione di senso". In letteratura, più che in ogni altro campo, verità e sapere non si pongono come dati, ma come risultato di un processo interdialogico in cui 'ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo interpretativo e nello stesso tempo a rispettare il punto di vista altrui' (Luperini, Marchiani, 1999: 1).

Un'altra zona d'ombra dell'insegnamento letterario è data dal fatto che gli alunni sono spesso posti di fronte ad un testo letterario, senza tener conto delle conoscenze o degli strumenti di cui

dispongono, degli ambienti in cui vivono, delle loro abitudini mentali, delle operazioni critiche che la comprensione e l'interpretazione di quel testo necessariamente richiedono. Per fruire un testo letterario bisogna invece che l'alunno sia dotato di quelle strutture del discorso che sono alla base della comunicazione e della rappresentazione simbolica, se si vuole garantirgli un ingresso sicuro nelle peculiarità del testo letterario e consentirgli di coglierne il "carattere aperto e polisemico".

1. Educazione linguistica e educazione letteraria: una convivenza necessaria

Per preparare gli studenti ed ottenere risultati migliori a livello di scuola superiore, occorrerebbe, già dalla scuola di base, muoversi, nell'insegnamento letterario, in piena sintonia con quello linguistico. Intrecciando, fin dalla scuola d'infanzia, l'educazione linguistica con quella letteraria, quale pratica ricettiva e produttiva di testi a forte valenza rappresentativa e simbolica, si riuscirebbe maggiormente a rafforzare, seppur progressivamente, competenze di lettura e scrittura nello studente: prerequisiti fondamentali per capire un testo letterario. Con questo tipo di intreccio, esercitato tramite incontri e passaggi dagli usi funzionali della lingua a quelli poetici e narrativi o viceversa, si aiuterebbe il lettore non soltanto a leggere e a capire, ma soprattutto ad interpretare, rendendolo capace di cogliere, dei testi letti, la ricchezza e la polivalenza dei significati in essi racchiusa. Grazie ad una varietà di esperienze estetiche e contatti frequenti con il mondo immaginario, l'alunno diventerebbe fruitore sempre più "attento" e produttore "attivo" di testi, arrivando ad coglierli in maniera via via più autonoma, per poi collocarli, dietro la guida dell'insegnante, in una varietà di contesti culturali, antichi e moderni.

L'educazione linguistica fornirà la cassetta degli attrezzi: un bagaglio di competenze che permettono allo studente di muoversi sul testo e di fruirlo a diversi livelli, nella molteplicità delle sue dimensioni e dei suoi significati; l'educazione letteraria contribuirà, invece, ad arricchire maggiormente ed approfondire le esperienze di lettura e scrittura, mirando innanzitutto a "formare la psicologia del buon lettore: dell'individuo che continuerà a leggere fuori dalla scuola, e non solo strumentalmente, ma per gusto personale" (Colombo, 1996: 8, 9).

In questo quadro di connessione e di continui rimandi tra "pratiche di lingua, di letteratura e di riflessione" si garantisce agli studenti una robusta attrezzatura linguistica, essenziale per l'acquisizione di competenze letterarie specifiche (generi, metrica, retorica letteraria, tecniche narrative etc.). Qualsiasi approccio testuale richiede un "insieme di strumenti di analisi e di interpretazione dei testi. Questi strumenti si connettono in parte ai concetti della riflessione

linguistica: i generi letterari rientrano nell'ambito della tipologia testuale, la retorica dell'elocuzione è la stessa nei testi letterari e non, anche se in letteratura si manifesta in forme più fini e creative" (Colombo, 2000:81). Un fitto dialogo tra questi due settori dell'insegnamento (educazione linguistica e letteraria) è opportuno mantenerlo, anche nel biennio della scuola secondaria superiore, pur conservando alla lingua e alla letteratura forme di autonomia, poiché se è pur vero che la letteratura non si riduce a puro 'oggetto linguistico', in quanto è educazione dell'immaginario, sperimentazione di mondi possibili e impossibili, fatto estetico, "ammobiliamento dell'interiorità", è altrettanto vero che la lingua non si identifica soltanto con quella letteraria. Comunque è chiaro che il richiamo alla dimensione linguistica non esaurisce l'analisi letteraria, e soprattutto non dovrebbe portare a trattare tutto "l'armamentario teorico di ispirazione strutturalista e semiotica". Riguardo a quest'aspetto sarebbe opportuno indicare un "repertorio essenziale di concetti e di procedure di analisi da considerare il 'minimo garantito' da richiedere a uno studente al termine del biennio, evitando così eccessi di accanimento analitico o 'scimmiettamenti' di tutto ciò che proviene dal mondo accademico" (Colombo, 2000: 81).

Da molti anni si avverte l'esigenza di operare tagli ai programmi ed effettuare scelte organiche per rendere autonomi gli studenti nel progettare i loro percorsi culturali. L'obiettivo primario della scuola, anche della secondaria superiore in quanto non più scuola di *élite* ma di massa¹, non è tanto quello di trasmettere una quantità di contenuti, ma di sviluppare, in ogni studente capacità e abilità suscettibili di "autogenerazione, di autoinformazione, di autoaggiornamento. L'idea di insegnare "tutto" in una società che accumula "troppo" sapere oggi non è più sostenibile. Ma, nonostante le discussioni sul tema, non si è ancora pervenuti a indicare con chiarezza i criteri che presiedono alle scelte da fare².

1.1. Il dialogo con il lettore-attore-autore

Date queste premesse e il mutato scenario (storico, pedagogico) della scuola, modelli "significativi" di educazione letteraria, non possono essere quelli che partono o dalla storia letteraria o dalla letteratura *tout court*, che si rivolgono ad un destinatario *neutro*, pronto ad assimilare conoscenze precostituite, come avviene nella maggior parte dell'insegnamento scolastico, talvolta anche della scuola media inferiore. Quanto piuttosto un modello di tipo

¹ Questo problema, già posto nel passato, non è oggi più rinviabile.

² Vedi sul tema Colombo A. (a cura di), (1996), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia.

interpretativo- ermeneutico, capace di porre al centro “soggettività plurali” e di rispondere alla “domanda di immaginario”, radicata in ogni individuo, “attraverso il dialogo tra le opere, gli autori, i modi di fruizione codificati e gli orizzonti culturali (paraculturali? sottoculturali?) degli alunni” (Armellini,1993:10,11). Le informazioni, i giudizi e i metodi, sottolinea G. Armellini, non sono più considerati come fini in sé, ma come mezzi per promuovere un’autentica fusione di orizzonti tra i ragazzi e le opere lette, avendo l’insegnante (mediatore/ interlocutore) cura di ‘ampliare gradualmente il campo dei testi fruiti e la gamma dei modi di fruizione’. Con questa prospettiva si effettua uno spostamento della didattica corrente: “un passaggio che va oltre l’approccio storico-letterario o quello esclusivamente strutturalista-semiotico” che divengono secondari rispetto all’attenzione da porgere alle diverse *formae mentis* ed interiorità dei discenti e alla costruzione delle loro identità.

L’incontro con la letteratura deve partire dal bagaglio di competenze degli studenti: “allargare il campo dei testi fruiti e ampliare la gamma dei modi di fruizione”, “ponendosi in un rapporto di continuità dialettica (non di contrapposizione frontale che sarebbe sconfitta in partenza) con la cultura di massa In questo senso l’educazione letteraria si configura come ‘educazione all’immaginario’. La letteratura è il luogo in cui si può sperimentare l’infinita varietà dell’esperienza umana, delle situazioni e dei modi di viverle, con implicazioni cognitive (formazione del ‘senso del possibile’) ed etiche (disponibilità a riconoscere le diversità dei punti di vista, apertura al dialogo, tolleranza) oltre che estetiche” (Colombo, 1996: 8,9).

Alcuni punti chiave della formazione letteraria

1. L’educazione all’immaginario e la costruzione di identità plurali

Fra i vari punti chiave della formazione letteraria e della crescita culturale/interculturale dei giovani di oggi, l’educazione all’immaginario o meglio agli *infiniti universi immaginari*, prodotti da visioni e linguaggi *altri*, propri di civiltà e popoli che offrono immagini culturali plurali, rappresenta uno snodo significativo, sia per la formazione del “buon” lettore”, incrementandone le competenze, sia per la costruzione delle diverse identità. Difatti, sul piano didattico, l’immaginario costituisce un arricchimento delle esperienze di lettura e della cassetta degli attrezzi del lettore, ma è anche linfa vitale che coinvolge emotivamente e affettivamente l’alunno in una pluralità di linguaggi e di mondi rappresentati dai testi e dai relativi contesti, promuovendo in lui una sempre

maggior sensibilità estetica, sì da far nascere il piacere di scoprire, comprendere ed inventare storie (*possibili e impossibili*). La conoscenza e la costruzione di mondi immaginari, *possibili e impossibili: mondi altri* aperti a soluzioni alternative, e il ricorso ad una varietà di strategie e modalità di rappresentazione (simboliche, analogiche, metaforiche etc.) generano una predisposizione interna e "creativa" al *cambiamento*, alla *relazione con l'altro* e suscitano una partecipazione attiva ad uno "scambio dialettico di significati culturalmente determinati". Com'è noto le interpretazioni trattano i significati e i significati sono intransigentemente multipli: la regola è la polisemia (...). Nessuna interpretazione narrativa esclude tutte le alternative. Qualsiasi ricostruzione del passato, del presente o del possibile che sia ben forgiata, ben argomentata, scrupolosamente documentata e prospetticamente onesta merita rispetto (...). Stabilire il significato per noi, questo è il compito di ogni operazione critica come di ogni pratica didattica (Bruner, 1997:103, 104).

Un orientamento di questo tipo, che valorizza l'universo dell'immaginario, lo scambio ermeneutico dei significati e l'interpretazione narrativa, rimane basilare sul piano pedagogico. Cura le sensibilità culturali dei giovani e le loro diverse identità; contribuisce a formare "un'idea di mente contrassegnata da un pensiero plurale, sistemico e metacognitivo: il solo capace di leggere e organizzare, interpretare e dominare la complessità del reale di oggi" (Cambi, 2003: 131); inoltre muovendoci intorno all'universo immaginario è possibile assumere una nozione problematica e operativa della letteratura, pur trattandola nel suo pieno valore e nel suo alto grado di complessità culturale³. Difatti con il termine immaginario è più facile riferirsi ad un'idea di letteratura in azione, cioè agita e detta attraverso le azioni sociali dei soggetti. Un'idea pregnante sul piano emozionale e sociale, che predisponga a quel cambiamento interiore tanto ricorrente nella produzione letteraria⁴. Mediante procedure di ricerca, innestate su atteggiamenti ermeneutici, l'alunno arriva più agevolmente a svelare i "mascheramenti" prodotti dalle vie dell'intuizione e dell'immaginario, dove il significato, un significato "inerente ai rapporti con altre cose: storici, causali, inclusivi, spaziali, affettivo cos'altro possiamo immaginare, non è 'dato', ma 'rinvenuto- scoperto- costruito' in rapporto al contesto culturale che lo esprime e in cui ha luogo"⁵ (Bruner, 1984: 212).

³“Il termine immaginario, più ampio e comprensivo di quello di letteratura, offre l'opportunità di muoversi più liberamente, senza tener conto, in modo rigido, sia dei condizionamenti e delle delimitazioni storiche che delle distinzioni tra letteratura alta e bassa, aristocratica e popolare, tra produzione letteraria e non letteraria”. Ceserani R. (1996), *Il fantastico*, Bologna, Il Mulino.

⁴ Associazione e riassociazione in modo diverso di universi ed esperienze, metamorfosi di oggetti e di luoghi, ambienti, persone, animali che intessono storie o rappresentano realtà, mondi alla rovescia o magici che giocano a scambiare i ruoli o a scatenare elementi di disturbo. Todorov, T., (1977), *La letteratura fantastica*, Milano, Garzanti.

⁵Perfino in linguistica si è costretti ad ammettere alla fine che il significato di qualsiasi unità (morfema, parola, frase o testo) dipende dal suo uso. E anche Wittgenstein dovette concludere che il significato di una parola non poteva essere

2. La centralità dell' interpretazione e il coinvolgimento del soggetto

In quest'approccio l'interpretazione diventa centrale. Difatti le procedure applicative, se sono accompagnate da pratiche interpretative (de-costruzione e ri-costruzione di significati sulla base di dati e fatti culturali), svelano al lettore un 'cosmo di significati, consegnandogli messaggi e immettendolo nella dialettica o complesso delle interpretazioni' (...). Lo introducono nel 'circuito della vita spirituale, percepita, rivissuta, resa attiva nella sua interiorità' (...). Ma ciò è possibile attraverso l'immissione *dentro* l'universo del testo, di quel *testo*, afferrandone insieme la struttura e il senso, e su quel "nodo" venendo a costruire una lettura attiva, sensibile, mai "scolasticistica", e coinvolgendo, in quell'*iter*, anche la "cura di sé" (Cambi, 2004:68,70). Inoltre abituandosi all'interpretazione, alla ricerca dei possibili punti di vista e all'attribuzione di significati, lo studente costruisce un proprio pensiero dialettico e si abitua anche a partecipare al conflitto delle interpretazioni e a vivere da protagonista in una civiltà fondata sul dialogo, in cui ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo interpretativo.

Questo spostamento della didattica verso il *soggetto- discente* oppure verso il *lettore-attore-autore* non comporta inevitabilmente un'azione di frammentazione dell'intervento didattico, che potrebbe essere causata dalla centralità del discente oppure dalla necessità di soddisfare in qualche modo i suoi variegati bisogni, esigenze ed interessi extrascolastici; né tanto meno deve approdare ad azioni di decontestualizzazione dei testi, soprattutto nel triennio della scuola superiore o a forme di improvvisazioni spontaneistiche o "anarchiche", poiché sappiamo che l'interpretazione narrativa è profondamente influenzata dalle circostanze culturali e storiche⁶.

Nella cassetta degli attrezzi del

'buon' lettore nota A. Colombo, sta anche la capacità di storicizzare ciò che si legge: non si apprezza veramente un'opera, un testo letterario se non lo si mette in relazione (almeno sommariamente) col suo contesto e il suo futuro, col suo tempo e col nostro. La letteratura può contribuire a formare il senso storico⁷. Spetta al docente evitare "derive" di questo genere, che effettivamente potrebbero verificarsi.

Riguardo a questi rischi, la strutturazione di percorsi curricolari modulari, da cui si evinca un linea di sviluppo nel tempo, rappresenta una forma di tutela sia per attribuire un'organicità

isolato dall'uso che si fa del linguaggio nella sua totalità o dal particolare *gioco* linguistico che si sta *giocando*". Bruner J. (1984), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Roma. Armando, p. 212.

⁶ Vedi Bruner J. (1997), cit.

⁷ Vedi sull'argomento Colombo A. (1996), cit. p. 9.

all'insegnamento e rendere unitario l'apprendimento di ogni studente, integrando là dove possibile i vari saperi; sia per avviare attività di riflessione letteraria sui linguaggi, sui testi, sui diversi contesti culturali; naturalmente le riflessioni dovrebbero partire da "condizioni del conoscere e situazioni dell'interprete" dinamiche e plurali. Questi aspetti (unitarietà/organicità nell'apprendimento-insegnamento- integrazione tra i saperi e riflessione letteraria) si impongono non soltanto per raggiungere una corretta e più ricca interpretazione dei testi, ma soprattutto per realizzare finalità formative; finalità che dialoghino con la cultura giovanile e al contempo mirino ad accogliere un'idea "alta" degli studi letterari.

Seppur in questa prospettiva, è evidente che l'ottica di partenza non rimane più la stessa; essa cambia in funzione della cornice delineata e delle considerazioni avanzate. Ed è in questa che vanno inseriti gli elementi indicati, mettendo da parte la funzione tradizionale della storia della letteratura. Ogni tipo di riflessione dovrebbe quindi "incardinarsi sull'atto di lettura come orientamento per collocare i testi e per cogliere la contestualità storica della letteratura, 'poiché è dal testo che la letteratura ci parla. E deve parlare anche ai giovani'. Nell'atto di lettura si attua un processo psicologico di traslazione e di ricezione insieme, aprendo l'io/il sé del soggetto al possibile, al virtuale, all'immaginario e a 'esistenze possibili' in particolare. Cosicché 'l'atto di lettura' si fa atto di trapasso dell'io al sé e ad un sé sempre più nutrito di possibilità e di significanze: un sé "allargato", in cui l'immaginario agisce come un vettore di crescita, di sviluppo, di maturazione" (Cambi, 2004: 69). Dunque è dall'atto di lettura dei testi, scelti secondo un criterio curricolare e "facenti parte di universi culturali ben precisi", che è opportuno partire per "risalire ai contesti storici, alle tradizioni letterarie storicamente definite e alla dialettica dei generi letterari". Tutto ciò implica "l'oblio di ogni completezza storico-letteraria, anche nella sola letteratura nazionale, il bisogno di una scelta libera, ma ragionata e funzionale, che deve essere fatta dentro il progetto di un *curriculum*, del quale si seguono finalità di apprendimento e di formazione personale, interiore e culturale" (Cambi, 2004: 68).

Le didattiche della letteratura

1. Il disciplinarismo e la questione del canone

Invece se diamo uno sguardo alle didattiche della letteratura vediamo che il sapere letterario rimane nella propria oasi disciplinare; come altri saperi estetici (artistici, musicali, etc.) è trattato

come una disciplina “oggettivata e irrigidita nei propri canoni: canoni formali e storici, di cui tali studi- oggettivi- sono l’ostensione e in cui i canoni stessi giocano un ruolo di pura informazione. Ciò che conta è il canone e la sua storia e non l’attore/ fruitore (il discente) e il testo (preso in sé) che ha di fronte (...). La prospettiva creativa e fruitiva degli insegnamenti estetici viene a cadere, per dar spazio ad un disciplinarismo ricalcato su modelli sette-ottocenteschi (storia dell’arte, soprattutto, e la storia della letteratura) che guardano esclusivamente o quasi al gioco oggettivo delle forme estetiche, alla loro successione diacronica, e mai alla relazione che esse hanno con la psiche, con le capacità mentali, con la creatività del discente” (Cambi, 2004: 91).

Un quadro questo che corrisponde molto bene al panorama dell’insegnamento scolastico attuale, dove permane un approccio enciclopedico e chiuso in un disciplinarismo, sovente restio a dialogare con altri saperi e a confrontarsi con quegli orizzonti culturali, che stanno mutando costantemente forme e confini e profilano un mondo all’insegna della complessità. Nella prassi didattica diventa sempre più difficile, per motivi di varia natura (organizzativi, strutturali, metodologici etc.), superare gli “steccati disciplinari” per creare occasioni di incontro tra i saperi che, instaurando rapporti, connessioni, ma anche opposizioni e divergenze, conducono a re-interpretare la cultura e la stessa realtà alla luce della complessità.

Ne è un esempio la questione del *canone*, tutt’oggi al centro del dibattito, rispetto al quale si stenta a trovare accordi anche in vista di lievi modifiche da apportare ai contenuti tradizionali, ai modelli ricorrenti, alle indicazioni di autori e di opere. Le proposte di cambiamento, spesso aggiuntive e non sostitutive, appaiono fortemente legate alla letteratura nazionale e condizionate da rigide “distinzioni tra letteratura alta e bassa, aristocratica e popolare, tra produzione letteraria e non letteraria”; molte di queste non risultano sempre “adeguate alle esigenze educative attuali”, né contribuiscono a formare una “cultura della e per la scuola”, che è altra cosa da quella specialistica e accademica. Lo stesso programma Brocca che, pur offrendo opportunità di scelte nella progettazione di “percorsi di studio”, *prescrive* il numero dei testi fondamentali della nostra letteratura, indicando gli autori e riproponendo così un approccio enciclopedico che contraddice la filosofia del stesso progetto (la centralità dello studente).

Da tutto questo discende la difficoltà ad elaborare “una varietà possibile di approcci alla letteratura e anche della sua storicità”, aperti a più prospettive: nazionali ed internazionali, in rapporto tra loro, ma con accentuazioni diverse. In quella nazionale, la letteratura dovrebbe essere considerata non tanto come un “patrimonio” da trasmettere quanto come un “territorio da esplorare: un territorio accidentato, ricco di sorprese, dai confini incerti. Ciascuna classe avrà

allora un proprio 'canone' parziale, provvisorio, *in fieri*: l'idea è che non è sensato attendersi che un giovane esca da tre anni di studio scolastico sapendo "tutto" (Colombo, 1996: 13). Mentre la prospettiva internazionale offrirebbe spunti maggiori per allargare lo studio delle differenze e delle identità culturali (intercultural) e il confronto tra memorie storiche *plurali*. Entrambe pronte a riconsiderare l'identità stessa del soggetto e ad aprire "squarci su- e mettere in comunicazione con- altre tradizioni e così costruire quello sguardo comparativo che deve essere proprio, e sempre più, dell'uomo contemporaneo" (Cambi, 2004: 73). Soltanto un canone così rinnovato può costituire un antidoto contro il particolarismo o un nazionalismo "ottuso", e può rappresentare una garanzia essenziale per le diverse civiltà, condivise dall'intero orizzonte dei parlanti della nostra e di altre lingue.

Ciò richiede, oltre ad una profonda rivisitazione dell'impianto didattico e il ridimensionamento dei contenuti, una diversa concezione del canone, che per la scuola, come ribadisce A. Colombo, non può essere dato come un 'vincolo', quanto come 'campo di scelte', poiché la scuola non ha il compito di fornire una cultura 'finita', ma gli strumenti per un'esperienza culturale che può durare una vita. E' da tempo che si ripete che la scuola non può trasmettere una cultura completa e compiuta, ma una "formazione aperta ad acquisizioni successive, che per questo la qualità metodologica è più importante della quantità delle conoscenze" (Colombo, 1996: 13).

Ma su questo versante di negoziazione siamo ancora lontani; possiamo soltanto compiere timidi ed incerti passi, iniziando da alcune questioni prioritarie, consapevoli delle difficoltà del compito da ogni punto di vista.

2. Gli approcci ricorrenti

Interessante è a questo punto prendere in esame l'analisi condotta da G. Armellini, circa l'impostazione più diffusa, nel biennio della scuola secondaria superiore, dell'insegnamento linguistico-letterario, che tocca in gran parte anche il triennio⁸. In essa si indicano due modelli ricorrenti, con alcune varianti ed eccezioni. A questi se ne aggiunge un terzo, di tipo ermeneutico-interpretativo, appena accennato nell'introduzione a questo contributo. Il primo modello appare di stampo storico-cronologico, il secondo soprattutto d'impianto strutturale/semiotico.

Nell'approccio storico-cronologico, spiega G. Armellini, si segue la storia letteraria nazionale, con aperture a quella europea, per un arco del suo sviluppo, esaminando ogni epoca attraverso una

⁸ Per approfondimenti sul tema vedi Colombo A. (1996), cit. pp. 4-7.

serie di fasi che restringono via via l'orizzonte narrativo: dalla delineazione dello sfondo storico alla descrizione delle correnti, dei generi e delle poetiche; dalla biografia dell'autore alla lettura di alcuni testi. Più che letteratura si insegna *storia della letteratura*, che tende a relegare in secondo piano la lettura dei testi. Dal punto di vista pedagogico-didattico il processo di insegnamento-apprendimento implicato in questo modello si traduce principalmente nel passaggio di *nozioni* più o meno complesse e di *giudizi* più o meno esplicitati che l'insegnante trasmette agli studenti. Essendo le nozioni, le categorie, le periodizzazioni della storia letteraria del tutto estranee alla cultura di partenza dei ragazzi, non ci si può aspettare che essi interagiscano in modo veramente autonomo con gli insegnanti e con l'oggetto di studio (Armellini, 1993: 7,8). Naturalmente, rispetto a questo schema, ogni insegnante ha apportato nella prassi quotidiana modifiche ed arricchimenti, attenuando o relativizzando quanto descritto, ma in buona parte dell'insegnamento letterario del triennio persiste questa impostazione.

Mentre rispetto al secondo modello, al seguito dell'egemonia culturale delle teorie della letteratura riconducibili all'etichetta comune della semiotica, si è dato il via ad un tipo di insegnamento basato sui generi letterari inseriti, a loro volta nel quadro di altri possibili usi della lingua scritta: l'educazione letteraria è vista come una branca dell'educazione linguistica che si prefigge lo scopo di consolidare e sviluppare specifiche abilità, come il riconoscimento della specificità dei singoli linguaggi e la padronanza produttiva e ricettiva dei loro diversi usi. La letteratura dunque non interessa più in quanto "storia" ma in quanto è "lingua", e l'attenzione si sposta dalle *nozioni* e dai *giudizi* preconfezionati ai *metodi* che devono consentire ai ragazzi di decodificare i messaggi ai loro vari livelli. L'insegnante di conseguenza non si pone più come un maestro, detentore di verità e di valori inconfutabili, ma come un *esperto* in grado di offrire procedure razionali e verificabili che gli studenti potranno applicare autonomamente alla lettura e scrittura dei testi. (Armellini, 1993: 8).

Questo secondo approccio lo si riscontra, con curvature diverse (maggiore ancoraggio al contesto e meno spazio all'educazione linguistica), anche nel triennio della scuola secondaria superiore, dove negli ultimi dieci anni si è verificata un maggiore attenzione alla testualità e a procedure di analisi letteraria più "specialistiche". In molti casi e dietro la guida di alcuni pregevoli manuali, la testualità viene giocata in modo più "consapevole e didatticamente innovativa: capace di trarre dal 'testo come protagonista' una vera trasformazione della didattica. Ma anche in questo caso è il testo e soprattutto letterario a tenere ancora il banco. E di quel testo si fa lettura più strutturale, a volte più ermeneutica, ma poco attenta- ancora una volta alla ricezione come

fruizione, come partecipazione psicologica attiva e profonda da parte del soggetto” (Cambi, 2004: 91).

Anche se bisogna riconoscere che quest’approccio ha migliorato i metodi di analisi dei testi, spingendo l’insegnamento a superare le letture impressionistiche e contenutistiche. Tuttavia non possiamo ignorare, come osserva A. Colombo, i limiti che questa impostazione ha rivelato, le cui conseguenze si avvertono nell’insegnamento e nella manualistica; gli eccessi di un tecnicismo che può mortificare l’esperienza della lettura e soffocare, invece che promuovere, il gusto per la letteratura; la tendenza a trasferire senza mediazione nella scuola le ricerche (o le mode) accademiche, quasi che si trattasse di formare piccoli specialisti invece che buoni lettori comuni (Colombo, 1996: 6, 7).

3. La pedagogia dell’ intertestualità e le prospettive di relazione

Accentuando eccessivamente l’aspetto tecnico, la precedente impostazione (secondo modello) pone in secondo piano il ruolo che il testo e le sue varietà possono giocare nella formazione del giovane. Spesso non viene neanche evidenziata la rilevanza del confronto tra testi e delle operazioni di transcodifica, che rendono il lettore *attore-autore* e consentono di far intravedere che, in ogni produzione scritta, esistono sempre più relazioni. Una relazione con altri prodotti, tramandati dalla comunità culturale: una buona parte della scrittura anche “immaginativa” e creativa si forgia su materiali pre-esistenti (gioco delle posizioni enunciative, forme del discorso, tematiche, generi etc.). Una relazione con i contesti storico-culturali e una relazione di scambio con il lettore che si rivolge ad una pluralità di destinatari possibili, siano essi l’autore od altri: destinatari individuali o collettivi, espliciti o impliciti; in ogni testo vi si ritrova la prospettiva del lettore, che rende forte il legame con la lettura. Gli stessi alunni sono simultaneamente lettori e fruitori di altri testi, da cui attingono contenuti, forme, strategie, effettuando imitazioni e trasformazioni. Pertanto una didattica del testo diventa efficace se riesce ad inserire le proprie pratiche in una cultura intertestuale, dove sia centrale la partecipazione del “soggetto-destinatario e parta dalle “forme di produzione estetica ch’esso conosce spontaneamente, al di fuori della scuola” (Armellini,1993:10). E’ attraverso l’introduzione di queste pratiche che il “lettore si fa, può farsi *soggetto- attore*, ovvero narratore” (Cambi, 2002: 85). Se non vogliamo strangolare sul nascere l’interesse per la letteratura, sottolinea A. Colombo, diventa essenziale la risposta del lettore: l’esigenza ch’egli può avere di “manifestare e argomentare la propria risposta al testo e di

scegliere o proporre interpretazioni; accanto e al di sopra dell'analisi del testo, ciò dovrebbe essere ben evidenziato nei curricoli" (Colombo, 2000: 81).

La realtà è invece spesso ben diversa. Continuano a predominare analisi testuali "specialistiche" e metodi esplicativi/dimostrativi, apparentemente interpretativi ("l'interpretazione, in quanto punto di vista- più che dimostrarsi si narra"), indifferenti a quegli aspetti espressivi- manipolativi- creativi, che suscitano forti impatti estetici ed incursioni motivanti nell'"inusitato" groviglio degli eventi narrati. Vengono privilegiati "esercizi di destrezza allo scopo di trovare *la* storia che esclude le altre o praticati esercizi di retorica che si propongono di far valere un punto di vista partigiano. In realtà queste due cose non hanno molto a che vedere con quello che effettivamente fanno i buoni storici, gli studiosi di scienze sociali e i teorici della letteratura quando svolgono il loro lavoro" (Bruner, 1997: 104).

Con simili orientamenti si finisce col dar corpo a una serie di insegnamenti che non rivedono il modo di comunicare con il soggetto discente, né cercano di interagire con il suo *iter* formativo. Il rischio è di non realizzare quell'idea di letteratura 'adequata e pedagogicamente efficace', capace di *narrare* ai giovani i propri universi culturali, dentro un progetto culturale che sappia prendere "ecletticamente dai diversi orientamenti specialistici tutto quanto gli serve senza troppo preoccuparsi delle ortodossie metodologiche: operazione che può offrire non pochi motivi di ridefinizione e di ripensamento alla stessa ricerca teorica" (Armellini, 1993: 9,10).

Verso un nuovo *iter* culturale

1. La cultura del "sé"

Nel ridefinire quest'*iter* culturale occorre quindi cominciare ad elaborare una "cultura del sé", in cui "l'aver cura di se stessi" occupi un posto centrale; quell' "aver cura" significherà "ascoltarsi, interrogarsi, ri-modellarsi interiormente, strutturarsi secondo un disegno (o forma) che proprio nell'equilibrio reciproco tra i vari elementi (o funzioni) trova il proprio baricentro (...). La letteratura può assolvere a questo compito, poiché così legata com'è a quel 'linguaggio verbale-comunicativo di cui è intessuta tutta l'esperienza del soggetto' intriga il soggetto in storie che lo riguardano, a cominciare dalla fiaba, su su fino alla lirica moderna e al romanzo d'avanguardia (...). L'arte, l'immaginario, agiscono come strumenti della cura di sé, anche se non possono, né devono, pre-determinare *dove* porti quella cura di sé. Sono- appunto – uno strumento (Cambi, 2004:

129,132). Questo dar forma, identità, “esistenza al soggetto, attraverso strategie di promozione e di contenimento che mirano a forgiare uno ‘stile di attività’ del soggetto” conduce anche a vedere nel proprio sé, privato e carico di una valenza affettiva, un “sé con storia e possibilità che si estende anche verso l’esterno, alle cose e alle attività e ai luoghi nei quali viene coinvolto il nostro ‘io’- il ‘sé esteso’ di William James” (Bruner, 1997: 48,49). Un “sé esteso” che interagisce con l’altro e riconosce gli altri come sé, aperto all’ Alterità e alla Differenza.

2. Il principio aureo della didattica della letteratura

Per raggiungere quest’obiettivo, la narrazione rappresenta il “principio aureo” di qualsiasi didattica della letteratura. Sappiamo bene ch’essa svolge un ruolo eminentemente formativo rispetto sia “alla mente e al linguaggio, in quanto pensiero e discorso narrativo, che nei confronti del soggetto- coscienza- autocoscienza, di cui ne potenzia e dilata proprio la coscienza di sé”. Con la narrazione si può indicare a ogni soggetto la “via aurea di accesso al mondo, alla sua lettura, alla sua denominazione, alla sua presa di coscienza: via aurea poiché primitiva (originaria) e radicale (che sta alla radice e del pensiero e del linguaggio) attraverso la quale il soggetto si introduce al reticolo degli accadimenti, alla lettura dei loro rapporti, alla disamina delle loro ragioni, al resoconto dei loro effetti” (...). Il principio aureo *De te fabula narratur* è un principio che può valere anche per la didattica della letteratura” (Cambi, 2004: 68).

Si tratta di un principio da praticare nell’insegnamento della letteratura, ripristinandone intanto il significato originario, spesso snaturato nella prassi didattica (la narrazione è una qualità strutturale ineliminabile nella letteratura) e da collocare, in maniera non casuale e attraverso percorsi strutturati, dentro un progetto curricolare. Possibilmente all’interno di un *curriculum* a spirale (di ispirazione bruneriana), che “inizia con una descrizione intuitiva di un campo di conoscenza, per poi tornare indietro circolarmente a dare una rappresentazione più potente o più formale di quel campo, finché, con tutti i passaggi che possono risultare necessari, l’allievo abbia capito l’argomento o la materia in tutto il suo potere generativo”. In questa concezione pedagogica, l’insegnante diventa guida alla comprensione, qualcuno che aiuta a capire le cose per proprio conto. Il suo compito, soprattutto di orchestrazione, porta ad abbandonare il ruolo dell’insegnante onnisciente per assumere la responsabilità di dare all’alunno il senso della struttura generativa della disciplina (Bruner, 1997: 10, 133).

3. Il terreno della complessità

Ma affinché la narrazione (letteraria/psicologica/pedagogica/antropologica) possa svolgere compiutamente queste funzioni bisogna che si collochi sul terreno della complessità dei fenomeni culturali (pluralità di prospettive, variabilità dell'oggetto di conoscenza a seconda delle angolazioni, provvisorietà di ogni spiegazione) e sia in grado di conciliare i tanti aspetti, implicati nella crescita culturale di un giovane e nella costruzione di identità in società complesse. Se è pur vero che non si devono perder di vista quelle che sono le esigenze dell'insegnamento letterario (specificità del letterario, peculiarità dei mondi culturali da esso rappresentati, linguaggi plurimi, contesti culturali e riferimenti storici, etc.), queste dovrebbero essere soddisfatte ponendole sempre in stretto rapporto con le istanze dei soggetti da formare; soggetti che vivono in società multiculturali e in continuo cambiamento.

Ciò implica prestare più attenzione allo statuto del soggetto, all'esistenza in "ogni soggetto di 'io successivi', 'io paralleli', 'io faustiani' in tensione tra loro, ma complementari, ovvero dialettici. L'io che viene a costruire la propria forma, partendo dal pluralismo, dalla problematicità, dalla proiezione aperta sul e nel tempo (...). Nel mondo contemporaneo lo statuto del soggetto persona si apre ad "una condizione che, nel cambiamento e nel pluralismo, nell'incertezza e nella relazione con., trova i propri volani" (Cambi, 2002: 77-80). E questi aspetti (io multiplo, alterità, mutamento, pluralismo, problematicità, dialettica), "proiettati sul e nel tempo" non sono in contraddizione con la creatività e la cultura letteraria; anzi ne sono l'alimento: "la letteratura ha una vocazione specifica per orientare i giovani in un universo mobile e pluridimensionale, perché la molteplicità dei sensi, la complessità delle relazioni nei testi, fra i testi e coi contesti, la pluralità delle letture possibili sono suoi caratteri intrinseci" (Colombo 1996: 10).

Attraverso l'universo dell'immaginario, la memoria storica ed una originale sensibilità estetica, i grandi scrittori/poeti narrano/raccontano/"cantano" *mondi* infiniti. Ricorrendo a una varietà di modelli estetici, a *modi* infiniti di rappresentazione, evocano mondi *nuovi* e verità *altre* a cui sono attribuite identità "pensabili e ordinabili". Pur essendo portatrice di *utopie*, la letteratura suscita, con una ricchezza di linguaggi (metaforici, analogici, simbolici, allusivi, fantastici etc.) e di creazioni, interrogativi e riflessioni sulle realtà inventate. Sul piano del discorso ogni narrazione introduce sempre un problema, un punto di crisi che irrompe nella realtà, generando dubbio e "spaesamento"; su questo ci interroghiamo e ricerchiamo possibili spiegazioni o soluzioni, suggerite poi in maniera originale e inaspettata da chi scrive. Gli stessi bambini si aspettano che

accada qualcosa quando si narra. Sia che si violi l'ordine naturale delle cose o si rompano gli schemi precostituiti, sia che si contraddicano le aspettative o si infranga una sceneggiatura canonica, la narrazione letteraria oltrepassa la realtà, deviando dalla norma e "rende estraneo ciò che è troppo familiare, facendoci vedere con occhi nuovi ciò che prima davamo per scontato" (Bruner, 1997:154). La realtà narrata (evocata/ contemplata/"cantata") nella letteratura è sempre scrutata con l'occhio della complessità: un occhio interiore che "getta uno sguardo" allo scenario della natura, che indaga da lontano e in profondità, sollevando i veli delle apparenze e intessendo nuove forme di relazione, grazie al dono della visione e soprattutto della "parola" e del linguaggio della creatività che ogni scrittore o poeta possiede.

Se su questo vi è accordo, la narrazione e con essa la letteratura non può ridursi a pura spiegazione o disquisizione formale, né tanto rinchiudersi in "dimostrazioni" che, ignorando spazi di libertà e di dialogo" con gli allievi, si trasformano in ripetizioni inutili, "aride ed omologanti", che "relegano lo studio letterario agli angoli bui dell'antipatia e del fastidio"(Guidorizzi, 1998: 10). Proprio, in forza del suo statuto, la letteratura dovrebbe formare il pensiero alla dialettica e alla "divergenza", alla meditazione e alla contemplazione, parlando a soggetti "multipli" in universi globali e "planetari", senza timore di affrontare le grandi questioni od enigmi che, in ogni epoca e società, hanno attraversato l'esistenza dell'uomo, connotando la memoria storica; problemi di ieri e di oggi, per i quali non vi sono risposte certe e complete, né tanto meno ricevono soluzioni assolute o dogmatiche, ma "relative" legate al "dubbio"; a quel dubbio che percorre, da sempre, la natura umana in continua ricerca di senso da dare alla propria esistenza. Se si affrontasse così lo studio letterario, perseguendo il principio del "beneficio del dubbio" e attribuendo un senso a ciò che si impara ("cosa significa per me questa diversità?"), lo studente riuscirebbe meglio a dialogare con mondi a lui lontani e a riflettere sul proprio pensiero (credenze, convinzioni) e sulla propria esistenza ("andare meta") (Bruner, 1997: 99, 101, 153). Maggiori sarebbero le occasioni di imbattersi in passi di vita, di seguire eventi e scegliere quelli più congeniali, continuando idealmente sorti diverse e rammentando, senza difficoltà, pensieri essenziali di coloro i quali vivificano di continuo l'esercizio delle lettere (Guidorizzi, 1998: 11).

4. L'invenzione di storie e la narrazione bruneriana

A questo punto viene da chiedersi come è possibile muoversi nella scuola seguendo una simile ottica? Come è possibile coniugare sul piano didattico richieste di insegnamento, legate a

“conoscenze/contenuti disciplinari/ abilità”, con forme di valorizzazione delle modalità di pensiero e dei modi di sentire di giovani, oggi più che mai desiderosi di dare una loro versione al mondo? Una versione del mondo, in cui immaginano, a livello psicologico, un posto per sé del tutto personale e dove conoscere il “sé” dalla propria esperienza interiore porti a riconoscere gli altri come “sé”?

Con quali azioni intervenire e quali scelte operare sul sapere letterari o quali relazioni stabilire con altri saperi per renderli adeguati ai giovani e per aprirli a culture letterarie *altre*, introducendo nel curriculum un’idea plurale di Letteratura, in grado di superare i confini nazionali?

Su alcuni di questi aspetti Bruner ci indica una via possibile, quando afferma che alla base della formazione stanno l’invenzione di storie e la narrazione: “esse devono essere sviluppate ulteriormente nella scuola”. Egli osserva che i ragazzi man mano che crescono, creano, a partire dalla loro esperienza scolastica, significati che possono collegare alla loro vita in una cultura. Quindi la narrazione, in quanto modo di pensiero - strumento della mente, "struttura che organizza conoscenza", ma anche veicolo di significato ed espressione della visione del mondo di una cultura, dà ai giovani l’opportunità di costruire una loro identità e di trovare un posto nella propria cultura (...) Tramite una sfida immaginativa essi sono condotti nel mondo delle possibilità (...). Del resto ogni costruzione di personalità implica narrazione, notano gli psicoanalisti, poiché lo strumento narrativo è il mezzo primario di identificazione (...). Spetta alla scuola coltivarla, svilupparla, smettere di darla per scontata (Bruner, 1997: 52, 54, 114). E in primo luogo spetta all’insegnamento della letteratura e della cultura letteraria affinarla a più livelli, valorizzandola sia nel *discorso narrativo* che come *modalità di pensiero*, anche nel triennio della scuola secondaria superiore. Su questi due ultimi punti (discorso narrativo e modalità di pensiero) Bruner precisa che è quasi impossibile distinguerli, poiché l'uno dà forma all’altro, proprio "come il pensiero diventa inestricabile dal linguaggio che lo esprime e che in seguito lo plasma: l’antico dilemma di Yeats su come si possa distinguere il danzatore dalla danza" (Bruner,1997: 114). Se esaminiamo la storia dell'uomo e delle diverse civiltà vediamo che è intessuta di narrazione, di "pensiero narrativo e di pratiche di narrazione, a cui ogni cultura affida l’elaborazione delle proprie radici, del proprio senso, delle proprie attese. Il narrare, nelle varie forme, sta alla base di ogni fenomenologia culturale (storicamente e cognitivamente), oltre che della struttura mentale e della costruzione della conoscenza" (Cambi, 2004: 149,150).

Una narrazione così concepita, non trasmessa e spiegata, rappresenta un paradigma culturale fondamentale per ogni insegnamento, in particolare per quello letterario. Se diamo uno sguardo

alle abitudini scolastiche questa valenza formativa, autenticamente “umanistica”, si è andata quasi perdendo o comunque si è opacizzata attraverso interventi di altra natura, diretti su più fronti; nel triennio continuano ad abbondare insegnamenti “esclusivamente” espositivi intorno a “precetti accademici” o a dispute di critica letteraria, frequentemente finiti a se stessi; si ragiona sulla retorica di un linguaggio talvolta percepito come “astruso” da molti studenti o si illustrano inquadramenti storici “ingombranti”; ci si sofferma eccessivamente su teorie letterarie, che risultano spesso “sterili e improduttive. Il resto viene messo da parte, perché non “c’è tempo” o “si è indietro con il programma”; in tal modo la noia e il “rifiuto intimo” albergano sempre più in molti studenti che, di fronte a frequenti esercitazioni letterarie “scolasticizzate” o a fatti rituali (la spiegazione dell’insegnante e del manuale) a cui seguono interrogazioni, per giunta programmate, si allontanano dalla letteratura, spegnendo ogni possibile passione letteraria o qualche nascente “furore” per la lettura o la scrittura.

Di fronte a questo scenario appare, oggi, più che mai prioritario, recuperare e potenziare quei livelli di profonda significazione insiti in quella “cosa vivida, che è appunto la realtà letteraria e con essa la narrazione, le forme del discorso, l’universo dell’immaginario” (Guidorizzi, 1998: 10); soltanto rendendola “vivida”, la letteratura e con essa la narrazione può agire in profondità quale “forma-matrice”, curando l’evolversi dei processi cognitivi e la costruzione del “sé”. Attraverso i suoi principi universali la narrazione ci aiuta a dialogare con un mondo difficile e complicato, improntato alla complessità, tutto da conoscere ed interpretare. Sconfinando inevitabilmente nella trasformazione/ creazione di nuove realtà, essa rimanda ad interpretazioni *plurime*, che attraverso la comprensione, l’analisi, la riflessione, costituiscono una delle vie maestre per interrogarci sul senso della vita e ragionare sulla condizione dell’uomo. Anzi la sfida della narrativa è da vedersi proprio in questo: come un mezzo capace di “collegare fra loro lo studio della società, della natura umana, della storia, della letteratura e del teatro, anche della legge, allo scopo non tanto di battere sul mercato i nostri rivali, quanto di superare la nostra limitatezza di vedute (..). Malgrado la sovrabbondanza di copioni poco originali sulla vita, le narrazioni lasciano spazio per quelle *rottture* e per quelle *violazioni* che creano quello che i formalisti russi chiamavano *ostronenyie*: rendere nuovamente strano ciò che è fin troppo familiare. Così, mentre la descrizione della realtà rischia di rendere quest’ultima egemonica, le grandi storie la riaprono a nuovi interrogativi” (Bruner, 1997: 112).

Ed è da questo versante, originale e creativo, problematico e dialettico, animato dalla ricerca e dal “ beneficio dl dubbio”, che dovremmo partire per costruire un curriculum di educazione linguistica e letteraria, sempre più vicino alle istanze culturali degli studenti di oggi.

Riferimenti bibliografici

- Armellini G. (1987), *Come e perché insegnare letteratura*, Bologna, Il Mulino.
- Armellini G. (a cura di) (1993), *Letteratura, arte e musica nei bienni. Strategie e tattiche dell'educazione estetica*, Bologna, Cappelli editore IRRSAE E.R.
- Azor Rosa, A. (a cura di) (1982), *Letteratura italiana*, Torino, Einaudi, vol. I.
- Bernardelli A. (1999), *La narrazione*, Roma- Bari, Laterza.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di) (1985), *La sfida della complessità*, Milano Feltrinelli.
- Bruner J. (1984), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie*, Roma- Bari, Laterza.
- Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari Laterza.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M. (2003), *Formare alla complessità*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cambi F. (a cura di) (2002), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci.
- Cambi F. (2004), *Saperi e competenze*, Roma-Bari, Laterza.
- Ceserani R. (1996), *Il fantastico*. Bologna, Il Mulino.
- Ceserani R. (1990), *Raccontare la letteratura*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Colombo A., Sommadossi C. (a cura di) (1985), *Educazione letteraria*, Milano, Edizioni Scolastiche bruno Mondatori.
- Colombo A. (a cura di) (1996), *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*, Firenze, La Nuova Italia.
- Colombo A. (a cura di) (1990), *La letteratura nel triennio. Proposta di un curriculum modulare*, Bologna, Cappelli.
- Colombo A. (2000), *Riparlamo di letteratura*, “ Italiano\$Oltre”, n.2
- Coveri L. (a cura di) (1986), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, Firenze, la Nuova Italia.

Guidorizzi E. (1998), *Teoria della letteratura e racconto*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane.

Luperini R., Marchiani L. (1999), *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura. Il rinnovamento della didattica dell'italiano punto di forza di un rilancio della scuola pubblica.*

"Chichibio", Anno I, gen-feb.

Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Simone R. (a cura di) (1989), *Un mondo da leggere*, Firenze La Nuova Italia.

Todorov, T., (1977), *La letteratura fantastica*, Milano, Garzanti

Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio* (edizione critica a c, di Meacci L.), Bari , Laterza.

