



LA MODERNITÀ LETTERARIA  
collana di studi e testi

*diretta da*

Anna Dolfi, Alessandro Maxia, Nicola Merola  
Angelo R. Pupino, Giovanna Rosa

[46]



# La didattica della letteratura nella scuola delle competenze

*a cura di*  
Giuseppe Langella

Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Il presente volume è stato pubblicato con il contributo  
della Società italiana per lo studio della modernità letteraria*

© Copyright 2014  
EDIZIONI ETS  
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa  
[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com)  
[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

Distribuzione  
PDE, Via Tevere 54, I-50019 Sesto Fiorentino [Firenze]

ISBN 978-884673944-5

ANDREA MANGANARO

## INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA E DIDATTICA PER COMPETENZE, TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ

Le considerazioni che qui espongo nascono da numerose occasioni di confronto tra docenti di letteratura dell'università e della scuola. A sollecitare queste riflessioni sul nesso competenza letteraria-insegnamento della letteratura sono state soprattutto le attività seminariali connesse alla ricerca-azione del progetto integrato *Compita* («Le competenze d'Italiano nel secondo biennio e nell'ultimo anno delle scuole superiori di secondo grado») tra il MIUR, gli italianisti di dodici università italiane (con l'Università di Bari come ateneo capofila) e insegnanti dell'area linguistico-letteraria di circa cinquanta scuole pilota, rappresentative di buona parte delle regioni d'Italia. L'obiettivo caratterizzante il progetto *Compita* è «promuovere la didattica dell'italiano per competenze» nel triennio della scuola secondaria di secondo grado. Ai rappresentanti degli italianisti delle università aderenti al progetto il Protocollo d'intesa richiede in particolare di «promuovere nella scuola un metodo innovativo dell'insegnamento letterario», con specifiche azioni «incentrate sulla ricerca di innovazione metodologico-didattica», anche con riferimento alla recente normativa ministeriale<sup>1</sup>. Queste riflessioni si sono sviluppate ulteriormente durante i corsi di *Didattica della letteratura italiana* e il *Laboratorio di Didattica della letteratura italiana* da me tenuti presso l'Università di Catania, per il primo ciclo del TFA (Tirocinio Formativo Attivo). E si sono pertanto arricchite entrando in relazione con diverse esperienze, prospettive, aspettative: grazie cioè al confronto, professionale e umano, sia con allievi delle ultime generazioni di laureati in Lettere, da formare come futuri insegnanti di letteratura per la scuola secondaria superiore, sia con i loro tutor, docenti in servizio nell'attuale scuola secondaria, travagliata, come l'università, da continue «riforme», e anch'essa perennemente in mezzo al guado, e con sempre minori risorse. Sull'insegnamento della letteratura, tra scuola e università, e

<sup>1</sup> Cfr. *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui al D.M. 211/2010; Linee guida emanate con le Direttive Ministeriali n. 4 e n. 5 del 16/01/2012 per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Professionali.*

guardando, seppur in modo schematico, alla triplice prospettiva (la nostra tradizione, la situazione attuale, i mutamenti richiesti dalla didattica per competenze), desidero proporre alcuni essenziali spunti di riflessione.

1. Qualsiasi considerazione sull'insegnamento della letteratura italiana nel nostro paese non può prescindere da preliminari osservazioni sulla diversità dello statuto disciplinare nei due diversi segmenti del sistema istruzione. Dell'università è imprescindibile peculiarità il binomio indissolubile ricerca-insegnamento. Della scuola è compito specifico attuare il principio costituzionale dell'istruzione. Ed è pertanto sua distintiva funzione assicurare l'offerta formativa a fasce di popolazione studentesca diverse da quelle proprie dell'università: più estese, più giovani; e quindi anche meno omogenee, più difficilmente motivabili allo studio. Diversità di funzioni che però, tutte insieme, non giustificano la persistente debolezza del raccordo tra scuola e università. L'università tende inevitabilmente a vedere l'insegnamento disciplinare nella scuola secondaria in termini di funzionalità rispetto ai propri corsi. E pertanto in genere addebita alla scuola la lacunosa preparazione delle nuove matricole, sottovalutando i profondi mutamenti (nella didattica, nelle specifiche finalità) intervenuti nella scuola secondaria. Dall'altra parte, nell'immaginario della maggior parte dei docenti liceali, l'università sembra essersi fermata a quella frequentata in gioventù. E, considerata l'età media degli insegnanti italiani, l'università che essi si rappresentano è, mediamente, quella di ventitrenta anni fa, molto diversa da quella attuale: del sistema triennale, dei CFU, della misurazione delle ore di studio richieste.

2. La diversità di funzioni, la reciproca diffidenza, il vicendevole disinteresse per l'altro segmento del sistema istruzione, hanno portato a ignorare le omologie, le reali convergenze, tra scuola e università, anche nell'ambito specifico dell'insegnamento della letteratura italiana. La contiguità tra scuola e università non è determinata in effetti dall'oggetto disciplinare (la letteratura). Tra ricerca (storico-critica, filologica, ermeneutica) e insegnamento esiste infatti una connessione meno superficiale, definita non tanto dal tema (la letteratura), ma da un'omologia più profonda, basata sul presupposto della necessità della mediazione. Un presupposto che però non è affatto condiviso da tutti: la necessità della mediazione testo-lettore è stata infatti, come si sa, anche autorevolmente confutata (basti pensare alla stigmatizzazione del discorso secondo da parte di Steiner)<sup>2</sup>, negata o ignorata.

<sup>2</sup> Cfr. GEORGE STEINER, *Vere presenze*, Milano, Garzanti, 1998.

Esemplare il caso di Ungaretti citato da Mario Lavagetto, testimone diretto di una lezione su Leopardi tenuta dal poeta all'Università di Roma: dopo aver letto *Alla luna* Ungaretti rimase in silenzio, impassibile, per alcuni minuti. E dopo aver esclamato: «È meraviglioso..., non c'è niente, proprio niente da dire»», continuò a leggere e rileggere il testo fino ad esaurire tutto il tempo della lezione<sup>3</sup>. Ritenere che i testi «parlino da soli, al di là e al di fuori di ogni possibile mediazione», è però (secondo opposta prospettiva) quanto meno una semplificazione eccessiva<sup>4</sup>. Si pensi soltanto alle difficoltà determinate dalla distanza storica che separa i contesti di produzione da quelli di ricezione, alle trasformazioni della lingua e dei codici culturali, al mutare degli orizzonti di attesa, alla domanda di senso che l'opera letteraria di per sé implica, ma che va liberata, esplicitata. Negare la necessità della mediazione significa soprattutto ignorare che l'opera letteraria non ci è stata consegnata una volta per tutte, ma si rinnova sempre (e prova la sua «vitalità») nel processo storico di interpretazione, di «significazione» e di «traduzione», al di fuori del quale il testo rimane «un oggetto, un libro chiuso, un geroglifico muto»<sup>5</sup>.

Critica e storia letteraria condividono con l'insegnamento della letteratura proprio la funzione di mediare i testi, di farli «parlare», di farli entrare «nel grande dialogo tra gli uomini, iniziato nella notte dei tempi e a cui ciascuno di noi, per quanto insignificante sia, prende ancora parte»<sup>6</sup>. «Il critico è simile all'attore: entrambi non riproducono semplicemente il mondo poetico, ma lo integrano, empiono le lacune». Così, con efficace analogia, sulle soglie della nuova Italia, affermava lo storico-critico per antonomasia della letteratura italiana, chi, nello studio, come nel Parlamento, si considerò sempre «professore», educatore di energie intellettuali e morali, Francesco De Sanctis. E De Sanctis fu sempre infatti decisamente avverso a un'idea dello studio e dell'insegnamento della letteratura come «soliloquio», concependoli, al contrario,

<sup>3</sup> MARIO LAVAGETTO, *Eutanasia della critica*, Torino, Einaudi, 2005, p. 8.

<sup>4</sup> È «un'idea tanto vecchia quanto ingenua e intimamente balorda»: *ivi*, pp. 81-82.

<sup>5</sup> FRANCO FORTINI, *A proposito delle «Rime» di Dante*, in IDEM, *Saggi ed epigrammi*, a cura di Luca Lenzini e con uno scritto di Rossana Rossanda, Milano, Arnoldo Mondadori, 2003, pp. 1247-1259, alle pp. 1246 e 1250-1251.

<sup>6</sup> Cfr. l'appello di TZVETAN TODOROV, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008, in particolare alle pp. 81-82. E cfr. le molteplici sollecitazioni di ROMANO LUPERINI: *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2002; IDEM, *Critica letteraria e insegnamento della letteratura*, in *Breviario di critica*, Napoli, Guida, 2002, pp. 45-53; IDEM, *Precettistica minima per convivere con la «crisi della critica» e provare a uscirne*, in *La fine del postmoderno*, Napoli, Guida, 2005, p. 28: «insegnare a dare senso ai testi letterari non è diverso da insegnare a dare un senso alla vita, o almeno a cercarlo».

come un «dialogo» continuo con le giovani generazioni<sup>7</sup>.

Lo studioso e l'insegnante di letteratura devono in effetti attuare sempre un dialogo, e duplice: con il testo e con gli altri lettori del testo. È certamente diverso l'ambito della loro socialità: la ricerca scientifica sulla letteratura ha destinatari in genere esigenti, un codice più rigido, un linguaggio specialistico. L'insegnamento della letteratura, a scuola, ma anche nell'odierna università, ha invece destinatari meno rigorosi, e non necessariamente interessati, ai quali va costantemente motivato il senso dell'oggetto dello studio, giustificata l'importanza dei testi che si chiede di leggere. Si può comprendere, interpretare uno scrittore, se si è avuta la fortuna di leggere un saggio che faccia rivivere la sua parola, che la renda attuale, aperta alle nostre domande di senso. Ma lo stesso prodigio può avvenire grazie all'incontro con un docente capace di far vivere in un'aula un'opera: di mostrarne la genesi storica, certamente, ma anche di porle le domande urgenti per il nostro presente, di liberare da essa il suo significato per noi. E però, se è vera questa omologia, sono certamente innegabili le condizioni di svantaggio, le maggiori difficoltà degli insegnanti a scuola in questo compito di mediazione. Non va ignorato però che oggi anche all'università la situazione è comunque notevolmente mutata. I docenti universitari di Letteratura italiana, con l'organizzazione del "3+2" (o del "3, 2", come forse meglio può essere definita, marcando il mero rapporto di sequenzialità tra corsi di laurea triennale e magistrale, la loro sostanziale disorganicità), la diversificazione dei corsi di laurea, la drastica riduzione delle prospettive occupazionali nelle scuole, hanno di fronte, come studenti, solo in minima parte possibili futuri insegnanti di Italiano. Anche all'università la letteratura italiana si trova (e potrebbe sempre più trovarsi) nelle condizioni di una materia non "professionalizzante".

3. Il concetto di competenza, diffusosi progressivamente nel dibattito sulla scuola nell'ultimo decennio, costituisce molto di più che un termine tecnico per gli addetti ai lavori, per gli studiosi di pedagogia, per i cultori di metodologie didattiche. Si sta infatti dimostrando «portatore di un po-

<sup>7</sup> Cfr. FRANCESCO DE SANCTIS, «*Cours familier de littérature*» par M. de Lamartine [1857], in IDEM, *Verso il realismo*, a cura di Nino Borsellino, Torino, Einaudi, 1965 (*Opere*, VII), pp. 249-271: 254; IDEM, *La scuola*, in IDEM, *L'arte, la scienza e la vita*, a cura di Maria Teresa Lanza, Torino, Einaudi, 1972 (*Opere*, XIV), pp. 305-315: 306; IDEM, *Manzoni*, a cura di Carlo Muscetta e Dario Puccini, Torino, Einaudi, 1955 (*Opere*, X), pp. 109-110. Ma su questo argomento mi sia consentito rinviare ad ANDREA MANGANARO, «*Dal chiuso dell'università al vivo della nazione*». *De Sanctis e la ricostituzione della coscienza*, in «*Esperienze letterarie*», XXXVI (2012), 4 (Atti del convegno nazionale su *Le discipline letterarie e linguistiche in Italia fra Università e Nazione [1861-2011]*, Università di Bologna, 1-2 dicembre 2011), pp. 117-128.

tenziale deflagrante rispetto ai modi di intendere l'insegnamento/apprendimento». Non si tratta di una semplice sostituzione di un nuovo termine con altri diffusi in passato («conoscenze», «abilità»). Il concetto di «competenza» appare infatti sempre più come «espressione di un cambiamento di paradigma che modifica alle radici l'idea di sapere e di apprendimento». Non riguarda la «struttura superficiale delle pratiche didattiche e valutative», ma la «struttura profonda», gli stessi «modi di pensare l'apprendimento e l'insegnamento». E pertanto «richiede di ripensare in profondità i modi di fare scuola in tutte le loro manifestazioni»<sup>8</sup>. Laddove la nostra scuola ha attribuito valore al possesso di conoscenze e abilità (quelle proprie dell'«alunno diligente»), il concetto di competenza ora spinge invece a guardare ad altre componenti, in genere non tematizzate dalla prassi scolastica tradizionale, perché considerate quasi doti innate, non trasferibili, né misurabili. È stata infatti definita, la competenza, come la «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive, volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo»<sup>9</sup>. Il concetto di competenza comporta pertanto, rispetto a quelli tradizionali di conoscenza e abilità, il passaggio da una visione statica a una dinamica, da una analitica a una olistica, da una astratta a una situata<sup>10</sup>.

Secondo la «Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente (23 aprile 2008)», le conoscenze infatti «indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento», mentre le abilità «indicano la capacità di applicare conoscenze». Le competenze presuppongono le prime, ma vanno ben oltre, poiché indicano «la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale»<sup>11</sup>. La competenza, infatti, «non si forma mediante l'assimilazione di saperi supplementari, generali o locali, ma attraverso la costruzione di un insieme di dispositivi e schemi che permettono di mobilitare le conoscenze in situazione, in tempo utile e con consapevolezza»<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> MARIO CASTOLDI, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2013, p. 13.

<sup>9</sup> MICHELE PELLERREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004, p. 12; M. CASTOLDI, *Progettare per competenze* cit., p. 22.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 24.

<sup>11</sup> MARIO CASTOLDI, *Progettare per competenze* cit., pp. 25-26.

<sup>12</sup> PHILIPPE PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, traduzione di G. Gialdino, Roma, Anicia, 2010, p. 53.

Tali definizioni non possono far ignorare, anche ai convinti sostenitori dell'importanza strategica del concetto di competenza e della necessità di una didattica per competenze, i rilevanti problemi che restano aperti e che suscitano forti perplessità ai più. Alla complessità del concetto è infatti connessa la difficoltà di fissare in maniera riconoscibile gli attributi di una competenza in una determinata fascia di età o in un determinato livello scolastico; come pure la difficoltà di individuare un significato generale di competenza, valido in più contesti d'azione, proprio per il «carattere situato della competenza stessa». Difficoltà, problematicità, che non possono essere negate, anche volendo correlarle all'appartenenza della competenza «al dominio dell'essere, non dell'aver»<sup>13</sup>.

Il dibattito sulle competenze sviluppatosi a livello internazionale ha avuto come esito, con valenza anche normativa, la «Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa del 18.12.2006», che definisce un quadro di riferimento per l'individuazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Sono otto le competenze individuate: Comunicazione nella madrelingua; Comunicazione in lingue straniere; Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico; Competenza digitale; Imparare a imparare; Competenze sociali e civiche; Spirito di iniziativa e di imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturali. Soprattutto con riferimento a questo documento europeo il tema delle competenze chiave per la cittadinanza attiva è entrato all'ordine del giorno anche della scuola italiana, ed è divenuto il baricentro su cui ripensare i processi di insegnamento. Punti centrali di tale ripensamento sono diventate la ricostituzione del nesso tra scuola e vita, l'istanza di un apprendimento profondo, «capace di trasferirsi alle situazioni di realtà», che non smarrisca cioè il rapporto «con l'esperienza reale del soggetto»<sup>14</sup>. Una sfida che non riguarda pertanto solo le metodologie tecnico-didattiche, ma è più ampiamente culturale, investendo l'intera comunità sociale che ruota intorno alla scuola e alla formazione, e quindi, in primo luogo, l'università. Nella consapevolezza, secondo l'avvertimento di Philippe Perrenoud, che «se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro»<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> MARIO CASTOLDI, *Progettare per competenze* cit., p. 27.

<sup>14</sup> *Ivi*, pp. 36-37, 42, 53-54.

<sup>15</sup> PHILIPPE PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola* cit., p. 165.

4. Nei processi di riforma in atto nella scuola l'attenzione va pertanto sempre più spostandosi dalla disciplina letteratura italiana alle competenze di italiano. È divenuta sempre più centrale non la trasmissione delle conoscenze relative alla letteratura italiana e alla sua interpretazione critica, ma la "competenza di italiano", e specificamente, per gli alunni del triennio, la "competenza letteraria". Il punto di vista si è spostato pertanto dal sapere disciplinare al "valore d'uso", alla capacità dell'alunno «di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali, e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio»<sup>16</sup>.

Con il progressivo affermarsi del concetto di competenza, la focalizzazione tende pertanto a spostarsi, nella triade costitutiva della comunicazione, dal polo dell'autore (e della storia che lo determina) e dal polo del testo (e della storia delle forme) a quello del destinatario, del lettore<sup>17</sup>. È questo uno dei punti più delicati, più problematici nel rapporto tra ricerca e insegnamento universitari e i mutamenti nella pratica dell'insegnamento ora in atto a scuola. E su questo nodo sono innegabili le difficoltà nell'interazione tra università e scuola: da una parte l'oggetto della disciplina (lo specifico letterario, lo spessore storico, la tradizione interpretativa, la filologia), dall'altra la focalizzazione sul fruitore, l'esaltazione del «momento della partecipazione interpretante»<sup>18</sup>. Conciliare l'attenzione all'alunno-lettore e alle competenze (richieste dalle Raccomandazioni europee, dalle *Indicazioni nazionali* e dalle *Linee guida* ministeriali), e la specificità della disciplina (e delle competenze scientifiche dei docenti universitari) rappresenta uno dei nodi problematici del rapporto tra scuola e università. Né va ignorato che la stessa pedagogia delle competenze viene anche decisamente rifiutata, soprattutto in Francia, da studiosi «che protestano l'indipendenza della formazione dai protocolli della programmazione economico-sociale»: Angélique del Rey, ad esempio, la confuta «in quanto interna alla logica della fungibilità del sapere e funzionale alla formazione delle cosiddette "risorse umane"»<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Cfr. la già citata definizione contenuta nella «Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008», che è riportata nelle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* cit., p. 12.

<sup>17</sup> Cfr. ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi* cit., p. 78.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 67, sulla sostituzione della vecchia formula della "centralità del testo" (diffusa nelle scuole dallo strutturalismo), con quella della "centralità della lettura".

<sup>19</sup> Cfr. ANGÉLIQUE DEL REY, *À l'école des compétences*, Paris, La Découverte, 2010; CARLA SCLARANDIS, *La letteratura italiana per i nuovi italiani*, in «Griseldaonline» ([www.griseldaonline.it/didattica/la-letteratura-per-i-nuovi-italiani.html](http://www.griseldaonline.it/didattica/la-letteratura-per-i-nuovi-italiani.html)), 2.

5. Nei confronti della didattica per competenze appaiono pertanto prevedibili i sospetti, le perplessità, la diffidenza, o il disinteresse, da parte dei docenti universitari, e nel caso specifico, da parte degli italianisti. È più che comprensibile, per la diversità di funzioni, il timore del docente universitario nei confronti di un possibile snaturamento della specificità disciplinare, determinata da uno sbilanciamento sul polo dell'alunno-fruitori. Dall'università (lo ha evidenziato Perrenoud) provengono infatti le critiche più dure nei confronti di una prospettiva che sembra appunto distogliere la scuola dal trasferimento dei saperi<sup>20</sup>.

In alternativa alla tradizionale trasmissione della storia letteraria, nella sua totalità cronologico-sequenziale, già da tempo si ipotizza di orientare la scelta prevalentemente su alcuni grandi libri su cui far maturare le competenze, anche nella prospettiva di una auspicata «ecologia della letteratura»<sup>21</sup>. L'opzione decisa per alcuni “grandi libri” su cui concentrare l'insegnamento (in sostituzione della trasmissione della serie canonica degli autori e dei testi della tradizione nazionale) sembra suggerita, d'altra parte, dalla prassi della didattica della letteratura prevalente in molti altri paesi europei. Sembrerebbe tra l'altro quasi necessitata, questa scelta sui “grandi libri”, dalla progressiva riduzione del monte orario disponibile specificamente per l'insegnamento della letteratura<sup>22</sup>. È chiaro che una tale opzione (limitare la quantità dei testi da leggere a favore della qualità dell'approfondimento di alcuni capolavori), con la finalità prioritaria di far maturare nell'alunno la “competenza letteraria”, comporterebbe però inevitabilmente la totale ristrutturazione del programma di letteratura italiana. La conoscenza della tradizionale successione (cronologico-lineare) di autori e testi non appare del resto necessaria nella didattica per competenze. Tale didattica potrebbe entrare pertanto in conflitto con la trasmissione del patrimonio rappresentativo della nostra tradizione letteraria. E però (altro nodo problematico), tale trasmissione è attualmente prevista dalle stesse *Indicazioni nazionali* ministeriali, in una prospettiva che sembra però sempre più ridursi a mera sequenza di autori e opere. In realtà, a ben riflettere, non si tratta di un problema del tutto nuovo. Già negli anni Trenta del secolo scorso Walter Benjamin rilevava come la «storia della

<sup>20</sup> Cfr. PHILIPPE PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola* cit., pp. 18-19; NATASCIA TONELLI, *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze*, in *Per una letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, Torino, Loescher, 2013 («I Quaderni della ricerca», 06), pp. 11-19.

<sup>21</sup> Cfr. GIULIO FERRONI, *La passion dominante. Perché la letteratura*, Napoli, Liguori, 2009; IDEM, *Prima lezione di letteratura italiana*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

<sup>22</sup> Cfr. ROMANO LUPERINI, *Per un nuovo paradigma didattico. Introduzione* a R. LUPERINI ET ALII, *La letteratura e noi*, Palermo, Palumbo, 2013, pp. IV-VII.

letteratura» («in diretto rapporto con la crisi della cultura e dell'educazione umanistica») avesse «perso completamente di vista il suo compito più importante (per cui è nata come “bella scienza”) – e cioè quello didattico»<sup>23</sup>. Compito «didattico» che in Italia, in coincidenza con il compimento del processo risorgimentale, nel momento fondativo della storia moderna della nostra “disciplina”, fu ben presente a Francesco De Sanctis a alla sua *Storia della letteratura italiana*. Compito didattico che però si è sempre più infiacchito, nell'insegnamento della nostra storia letteraria, man mano che sono venuti meno i fondamenti epistemologici su cui si poggiava quel modello di storiografia letteraria nazionale, ridottosi progressivamente allo schema «omogeneo e vuoto» della mera successione cronologica dei “fatti” letterari<sup>24</sup>.

All'immedesimazione nel passato, non più proponibile nei termini della nostra illustre tradizione storicistica, si tende ormai da tempo a sostituire il rapporto di tensione e reciprocità fra passato e presente. L'insegnamento della letteratura non può cioè limitarsi a mostrare la genesi storica delle forme letterarie. Tanto più se si è consapevoli che le grandi opere «nel corso della loro vita postuma» – ha scritto Bachtin – «si arricchiscono di nuovi significati, di nuovi sensi e, per così dire, sorpassano quello che erano all'epoca della loro creazione». E che pertanto «possiamo dire che né Shakespeare, né i suoi contemporanei conoscevano il “grande Shakespeare” che noi adesso conosciamo. Comprimerne nell'età elisabettiana il nostro Shakespeare è assolutamente impossibile». Shakespeare è «diventato se stesso grazie a ciò che effettivamente c'era e c'è nelle sue opere, ma che né lui, né i suoi contemporanei potevano percepire e valutare consapevolmente nel contesto della cultura della loro epoca»<sup>25</sup>.

Né l'insegnamento della letteratura può avere alcuna reale efficacia senza porre le domande urgenti per il nostro presente, senza liberare dalle opere letterarie il loro significato anche per noi. La letteratura ci consente di rappresentare il passato non come distante e irrelato, ma nello spazio del nostro presente. E di accostarlo (senza sovrapposizioni

<sup>23</sup> Cfr. WALTER BENJAMIN, *Storia della letteratura e scienza della letteratura*, in IDEM, *Scritti 1930-1931 (Opere complete)*, a cura di Rolf Tiedemann e Hermann Schweppenhäuser, edizione italiana a cura di Enrico Ganni, vol. IV, Torino, Einaudi, 2002, pp. 396-401: 400.

<sup>24</sup> Cfr. ancora WALTER BENJAMIN, *Tesi di filosofia della storia*, in *Angelus novus. Saggi e frammenti*, a cura di Renato Solmi, Torino, Einaudi, 1962, pp. 83-86; GAETANO COMPAGNINO, *Letteratura italiana?*, in “*Forme e Storia*”. *Studi in ricordo di Gaetano Compagnino*, a cura di Andrea Manganaro («Le forme e la storia», n. s., I, 2008, n. 1-2), Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008, pp. 41-44.

<sup>25</sup> MICHAÏL BACHTIN, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, a cura di Clara Strada Janovič, Torino, Einaudi, 1989, pp. 344-345.

incongrue, senza appiattimento sul nostro presente) alla vita nostra e dei nostri giovani, coinvolgendoli eticamente e intellettualmente, con quei salutarî «colpi di spillo» che, soli, possono svegliarci dall'assuefazione, dal sonno, dall'oblio<sup>26</sup>.

«Il vero metodo per renderci presenti le cose è rappresentarle nel nostro spazio (non noi nel loro)», affermava Benjamin. Le parole del passato, dei grandi classici, possono acquistare senso se entrano «nella nostra vita»<sup>27</sup>; se diventano per noi come i «briganti ai bordi della strada, che balzano fuori armati e strappano l'assenso all'ozioso viandante»<sup>28</sup>.

6. Ma cosa si intende per competenza letteraria? In cosa si distingue dalle competenze linguistiche? Qual è la sua specificità? E, soprattutto, è descrivibile, e pertanto valutabile in relazione a una determinata fascia di età e a un determinato livello scolastico?

Nelle *Indicazioni nazionali* per i nuovi Licei, per quanto riguarda l'Italiano nel secondo biennio e nell'ultimo anno (il triennio di una volta), in merito alla Storia della letteratura e della lingua, a fronte di un canone dettagliato degli autori dalle origini a tutto il Novecento, alla competenza letteraria si allude soltanto, con una formulazione che non orienta affatto gli insegnanti nella metodologia di una didattica per competenze. Anzi, le *Indicazioni nazionali*, a differenza delle *Linee guida* per gli Istituti tecnici e professionali (che offrono qualche suggerimento per declinare l'insegnamento letterario in termini di competenza), prevedono ancora un «enciclopedismo non facile da conciliare con la didattica attiva»<sup>29</sup>. Ma dalla Francia proviene una delle più interessanti proposte sull'uso del concetto di competenza letteraria. Yves Citton, francesista e teorico della letteratura, adotta infatti il termine competenza, ma sottraendolo alla logica della fungibilità del sapere. Alla domanda «Che cosa si impara studiando letteratura?», Citton risponde inaspettatamente e senza eufemismi: «A farsi gioco di un'egemonia eludendone le trappole»<sup>30</sup>. E sulla base di questa

<sup>26</sup> Cfr. ANTONIO GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di Valentino Gerratana, Torino, Einaudi, 2001, p. 2331.

<sup>27</sup> WALTER BENJAMIN, *I «passages» di Parigi*, a cura di Rolf Tiedemann, ediz. ital. a cura di Enrico Ganni («Opere complete», IX), Torino, Einaudi, 2000, p. 923.

<sup>28</sup> Cfr. WALTER BENJAMIN, *Strada a senso unico. Scritti 1926-1927*, a cura di Giorgio Agamben, Torino, Einaudi, 1983, p. 59.

<sup>29</sup> CARLA SCLARANDIS, *La letteratura italiana per i nuovi italiani* cit.; CARLA SCLARANDIS, CINZIA SPINGOLA, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in *Per una letteratura delle competenze* cit., p. 27.

<sup>30</sup> YVES CITTON, *La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise*, trad. ital. di Isabella Mattazzi, in «Il Verri», n° 45, 2011, pp. 32-41: 32. E cfr. IDEM, *L'Avenir des humanités*, Paris, La

affermazione recisa attribuisce alla competenza letteraria (così concepita) un ruolo insostituibile (e tutt'altro che funzionale alle logiche economicistiche) per la formazione dei giovani.

Se la competenza letteraria ha indubbiamente una sua dimensione tecnica, che attiene alle «procedure di costruzione di senso» rientranti nella «categoria dei saperi», è però anche vero (sostiene Citton) che l'interprete di un testo instaura con esso un rapporto non solo di «sapere» (è questa la prospettiva propria del linguista), ma di «sperimentazione interpretativa»<sup>31</sup>. La competenza letteraria si verifica infatti – non si misura, ma si verifica – nella capacità di «problematizzare una qualsiasi costruzione di senso, attraverso l'utilizzazione di un certo numero di procedure ermeneutiche»<sup>32</sup>. Si caratterizza come attività interpretativa, cioè «nel saper far giocare la parola di un testo per ricavarne interpretazioni di un certo interesse – interpretazioni che possono derivare da una vasta gamma di metodologie e di schieramenti epistemologici a volte del tutto incompatibili tra loro»<sup>33</sup>. È nella differenza tra il contesto di origine e il contesto di arrivo che l'interpretazione («il gioco interpretativo») «trae la propria ricchezza». Una differenza che si determina tra epoche diverse, ma anche tra un ambito e un altro del sapere. La competenza letteraria consiste cioè, secondo Citton, in una capacità di «trasduzione», nel «condurre» la parola di un autore dal suo contesto (distante, nella dimensione temporale e/o spaziale) «attraverso tutto ciò che ci separa da lui, per permettere a questa stessa parola di parlarci ancora oggi, producendo risonanze ricche di suggestione nel cuore stesso della nostra contemporaneità»<sup>34</sup>. La competenza letteraria solo in parte consiste nella capacità di “immedesimazione” nel passato. Attiene anche alla ricostruzione del passato, ma non solo. Attraverso il trasferimento di un testo «da un ambito all'altro del sapere, favorisce il *transfert* delle acquisizioni empatico-cognitive dai libri alla vita»<sup>35</sup>. Uno dei meriti della competenza letteraria consiste anzi nella «possibilità della costruzione di nuove relazioni per il futuro»<sup>36</sup>.

Un esempio, muovendo dalle riflessioni di Citton. L'analisi del testo,

Découverte, 2010, ora in traduzione italiana a cura di Isabella Mattazzi, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, Palermo, duepunti edizioni, 2012.

<sup>31</sup> YVES CITTON, *La compétence littéraire* cit., p. 33.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> *Ivi*, pp. 32-33.

<sup>35</sup> Cfr. REMO CESERANI, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, Bruno Mondadori, 2010; CARLA SCLARANDIS, CINZIA SPINGOLA, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze* cit., p. 23.

<sup>36</sup> YVES CITTON, *La compétence littéraire* cit., p. 34.

introdotta in Italia nel 1998 nella prima prova scritta degli esami di Stato, spesso banalizzata e ridotta a un arido smontaggio descrittivo del testo (e scelta negli esami di maturità da una minoranza assoluta di studenti), sembra essere finalizzata a verificare che sia stato “ben compreso il testo”, che si possiedano i “saperi tecnici”. Ma a ben vedere, l’intera dinamica dovrebbe risiedere «al contrario sulla capacità di saper identificare qualche cosa che non possiamo cogliere, il punto in cui un testo “fugge”»<sup>37</sup>. La difficoltà nell’individuare i *frameworks* specifici della competenza letteraria, nel descrivere tale competenza e le operazioni che la caratterizzano, consiste propriamente nel dover indicare la capacità di portare la propria attenzione su “ciò che non si comprende immediatamente”. E nel suo punto più alto la competenza letteraria infatti «consiste nell’imparare a non comprendere i testi che leggiamo», e cioè a comprendere diversamente, «a farsi gioco di un’egemonia», a non accettare supinamente i significati che appaiono immediati.

7. Perplessità, remore, diffidenze sono ipotizzabili e già verificabili relativamente alla «sperimentazione di interpretazione», al «gioco di traduzione» nel quale studiosi come Citton, adottando criticamente, non passivamente, la prospettiva e il linguaggio delle competenze, hanno indicato il comune denominatore della “competenza letteraria”.

Il timore, prevedibile, è che si possa ricadere negli eccessi della neoermeneutica, di legittimare, anche nel nostro ambito, il dilagante dilettantismo, il pressapochismo, diffusosi ben oltre le mura scolastiche, nel nostro paese, e divenuto quasi, ormai, costume nazionale. Ma è appunto di fronte al pericolo del soggettivismo, dell’impressionismo, dell’arbitrio interpretativo, del giudizio oracolare, del discorso apodittico, che invece la ricerca scientifica (storico-critica, filologica) e la stessa pratica dell’insegnamento universitario (la stessa esperienza del “corso monografico”) possono esercitare un ruolo determinante nell’interazione col mondo della scuola. Non un compito di retroguardia (di semplice difesa della tradizione), ma attivamente educativo. E non solo relativamente alle specifiche competenze letterarie, ma anche riguardo alle più ampie e imprescindibili competenze di cittadinanza.

L’interpretazione, si sa, è infinita, e storicamente processuale, dialogica, ma non certo illimitata<sup>38</sup>. Insegnare il limite dell’interpretazione ha uno scopo educativo, etico, di responsabilità. È preliminare, fondamentale,

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>38</sup> Cfr. ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi cit.*, pp. 80-83.

far apprendere il rispetto per il testo e per i suoi interpreti passati. Non si può separare l'interpretazione dalla comprensione letterale e storica, l'ermeneutica dalla semantica storica. L'attribuzione di senso non può essere disgiunta dalla datità materiale e specifica del testo, dal rispetto dei fondamenti storico-filologici. «Disprezzando il “contenuto di fatto” di un'opera, i suoi significati letterari e storici, si disprezza in realtà la possibilità di colloquio non solo con essa, ma anche con quanti altri [...] a essa si rifanno per interpretarla»<sup>39</sup>.

In questa educazione alla consapevolezza del limite dell'interpretazione, l'esperienza scientifica degli italianisti universitari, le competenze da loro acquisite nella ricerca devono esercitare una funzione importante all'interno dei processi, in atto nella scuola, della cosiddetta didattica per competenze: sostenendo, con la stessa prassi della ricerca, e con l'esperienza in essa acquisita, la relatività storica delle interpretazioni, e la conoscenza dialogica propria del sapere umanistico, frutto della dialettica tra passato e presente, del confronto tra prospettive e letture diverse. L'esperienza della ricerca potrà contribuire ad arginare il pericolo di solipsismo impressionistico, l'interpretazione senza limiti e senza regole, ridotta a puro arbitrio<sup>40</sup>. E potrà far emergere al contrario la «relazione dialettica» e la «dimensione sociale» proprie del processo storico di “scritture” e “letture”<sup>41</sup>.

Anche nella dimensione di una didattica per competenze la ricerca universitaria potrà pertanto garantire la specificità della letteratura italiana, e potrà portare, per propria natura, il suo imprescindibile contributo al «conoscere storicamente»<sup>42</sup> (che non coincide necessariamente con la successione cronologico-lineare del “programma”). Compito, quello del «conoscere storicamente», ancor più ineludibile oggi, di fronte al dilagare delle ideologie praticistiche, dei particolarismi localistici, e di quella forma nuova di provincialismo, non di spazio, ma di tempo, che ci chiude al passato e al futuro, assolutizzando il presente<sup>43</sup>.

<sup>39</sup> *Ivi*, pp. 83-84.

<sup>40</sup> Cfr. UMBERTO ECO, *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1995, in particolare pp. 34, 38, 110.

<sup>41</sup> ROMANO LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi* cit., pp. 104-114; cfr. FRANCO FORTINI, *Letteratura*, in *Nuovi saggi italiani*, Milano, Garzanti, 1987, vol. II, pp. 303-304: «L'opera crea il suo pubblico meno di quanto il suo pubblico non la crei». E dichiarava: «la parola “letteratura” non è più pertinente e va sostituita con scrittura/lettura».

<sup>42</sup> NICOLÒ MINEO, *Della letteratura, della critica e dello studio storico della letteratura*, in *Forme e Storia*. *Studi in ricordo di Gaetano Compagnino* cit., pp. 713-740: 722.

<sup>43</sup> Cfr. GUIDO GUGLIELMI, *Canone classico e canone moderno*, in *Il canone letterario del Novecento italiano*, a cura di Nicola Merola, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2000, pp. 33-54: 54.

Per la competenza letteraria, per la “sperimentazione interpretativa”, si tratterà, limitando ogni arbitrio, di dimostrare con quanta maggiore esperienza possibile (quella esemplificata dalla ricerca) quella «delicata empiria» (per usare il sintagma goethiano più volte richiamato da Ezio Raimondi)<sup>44</sup> che è propria dell’ermeneutica letteraria. Bisognerà educare gli allievi a un difficile equilibrio, a quella impegnativa conoscenza dell’altro che è già insita nel rapporto con il testo; alla inesauribilità di senso ma anche all’esercizio di responsabilità che è proprio di un lettore (e cittadino) consapevole<sup>45</sup>. Si tratterà cioè di insegnare, «con la letteratura»<sup>46</sup>, grazie alla sua immanente polisemia, all’«arte di coltivare le sfumature». E, pertanto, con riferimento alle «situazioni di realtà», alla quotidianità della società dell’informazione, si potrà porre tra gli obiettivi prioritari quello di «insegnare a interpretare l’informazione piuttosto che a immagazzinarla»<sup>47</sup>. È propria della competenza letteraria, infatti, la capacità di «eludere i paradigmi» rigidi, la possibilità di inventare «ogni volta una terza via» tra tutte le duplicità «che continuamente ci assalgono»<sup>48</sup>.

8. *Compità*, progetto di ricerca, formazione, sperimentazione, sulle competenze letterarie nel triennio della scuola superiore di secondo grado, si propone di «integrare il modello didattico delle competenze, centrato sull’apprendimento attivo, con quello della narrazione storica e lineare della storia letteraria, centrato invece sulla didattica trasmissiva», e di «individuare i *frameworks* specifici della competenza letteraria, in coerenza con la Dichiarazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 2006»<sup>49</sup>. L’obiettivo che accomuna le diverse componenti del progetto *Compità* (il Comitato Tecnico Scientifico, gli insegnanti, con i loro alunni, delle cinquanta scuole pilota, e i rappresentanti degli italianisti di dodici università) è «riflettere insieme sui cambiamenti da apportare ai modi di insegnare e di apprendere negli ultimi tre anni del curriculum», definendo «sul campo indicatori e descrittori gradualmente e progressivamente della competenza

<sup>44</sup> PAOLO FERRATINI, *L'uomo dei libri*, in EZIO RAIMONDI, *Le voci dei libri*, a cura di Paolo Ferratini, Bologna, Il Mulino, 2012, pp. 101-113: 109. E cfr. WOLFGANG GOETHE, *Massime e riflessioni*, Introduzione di Paolo Chiarini, traduzione di Siegfried Seidel, Roma-Napoli, Theoria, 1983, p. 152, n. 565.

<sup>45</sup> Cfr. EZIO RAIMONDI, *Un'etica del lettore*, Bologna, Il Mulino, 2007.

<sup>46</sup> Cfr. SIMONE GIUSTI, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011.

<sup>47</sup> YVES CITTON, *La compétence littéraire* cit., p. 38; IDEM, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?* cit., cap. V (*Come formare degli interpreti?*), in particolare pp. 121-123.

<sup>48</sup> YVES CITTON, *La compétence littéraire* cit., p. 38.

<sup>49</sup> Dal Protocollo d’intesa tra il MIUR e l’Università di Bari (ateneo capofila), per la realizzazione del progetto denominato *Le competenze d’italiano nel secondo biennio e nell’ultimo anno delle scuole superiori di secondo grado*.

letteraria/interpretativa»<sup>50</sup>. Secondo i documenti elaborati dal Comitato Tecnico Scientifico (composto da insegnanti, dirigenti e ispettori del MIUR, italianisti universitari), la competenza letteraria si caratterizza come una competenza complessa, che si fonda sul rapporto circolare tra testo e lettore e che è però anche sintesi di quattro diversi e complementari aspetti: conoscenza, comprensione, riappropriazione, valutazione (con riferimento alla tassonomia di Bloom). Se i primi due aspetti (conoscenza e comprensione) «insistono maggiormente sulla datità storico-linguistica», la riappropriazione e la valutazione invece «chiamano in causa più direttamente il lettore e valorizzano la dimensione psicoemotiva e sociale dell'apprendimento». Ed è soprattutto la riappropriazione «a connotare la competenza letteraria in senso propriamente ermeneutico, sollecitando lo studente a dare del testo un'interpretazione plausibile per sé». E però la competenza letteraria, nella prospettiva di *Compità*, si definisce e realizza soltanto nel rapporto reciproco, «circolare, o meglio, sinusoidale», tra tutte e quattro le componenti<sup>51</sup>.

Il mutamento di prospettive in cui è necessario porsi nell'attuare una didattica per competenze è stato efficacemente reso da una delle insegnanti impegnate nella ricerca-azione all'interno delle scuole pilota coinvolte nel progetto. Nell'ipotizzare le caratteristiche di uno studente da valutare come «letterariamente competente», l'insegnante lo ha definito, per antitesi, non «pedante come un erudito», capace soltanto di ripetere conoscenze «soggette all'usura del tempo». La competenza letteraria è piuttosto riscontrabile nello studente che sa usare opportunamente «strumenti d'accesso al “fatto” letterario e strumenti di raccordo tra il “fatto” letterario e i “fatti” reali»; che sia cioè «capace di percepirsi non solo come destinatario dell'opera letteraria [...] ma anche battitore libero di quel che l'opera gli ha veicolato»<sup>52</sup>. Per formare uno studente in possesso di una «competenza letteraria» così intesa, gli insegnanti non possono però non ripensare totalmente il loro ruolo: da ripetitori di conoscenze a mediatori tra esperienze di realtà e saperi formalizzati. Perrenoud aveva d'altra parte avvertito: nell'insegnare per competenze è il problema ad organizzare le conoscenze, non il discorso; e «una parte della scienza del *magister* è quindi ignorata»; all'insegnante pertanto non «resta che ricostruire

<sup>50</sup> CARLA SCLARANDIS, CINZIA SPINGOLA, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze* cit., p. 34.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 35.

<sup>52</sup> LUISA MIRONE, *Insegnare letteratura per competenze: una riflessione di metodo e una proposta*, in *Per una letteratura delle competenze* cit., pp. 121-132.

altre soddisfazioni personali, quelle dell'allenatore». Nella consapevolezza, però, che se «per insegnare dei saperi è sufficiente avere un po' di conoscenze, per formare le competenze sarebbe preferibile che una parte dei formatori le possedesse»<sup>53</sup>.

A queste indubbe difficoltà nell'attuare una didattica per competenze va aggiunto un ulteriore elemento problematico, anch'esso ben presente a chi, in *Compità*, opera sul campo: una didattica per competenze non comporta infatti solo attitudini e impegni diversi da parte degli insegnanti, ma richiede anche un cambiamento profondo nel ruolo dello studente, non più semplice destinatario, spesso passivo, del messaggio educativo, ma chiamato a un'inedita «assunzione di responsabilità»<sup>54</sup>.

La ricerca-azione e la sperimentazione condotte nell'ambito del progetto *Compità* stanno dimostrando di non ignorare affatto le problematiche aperte, connesse alla stessa complessità del concetto di competenza e a una didattica che tende a disarticolare il tradizionale sistema di trasmissione dei saperi disciplinari. Di fronte alla facile tentazione, largamente diffusa, di arroccarsi sulle tradizionali consuetudini, su inveterate abitudini di insegnamento che rischiano di divenire sempre più fallimentari, non può però essere più ignorata l'effettiva situazione di «pericolo» in cui si trova oggi l'insegnamento della letteratura, divenuto sempre più marginale, sempre meno incisivo nella formazione delle giovani generazioni.

Forse una delle strade possibili per far recuperare funzione e valore all'insegnamento della letteratura consiste proprio nel ripensare la relazione tra i due diversi ambiti, didattica e ricerca (come stanno dimostrando i tentativi di progetti integrati come *Compità*, con una inedita interazione tra scuola e università). Una necessità che era già stata avvertita da Walter Benjamin: «ciò che importa è forse meno un rinnovamento dell'insegnamento, della didattica da parte della ricerca, che quello della ricerca da parte della didattica». Non un ribaltamento di ruoli e gerarchie, ma una paradossale inversione della convenzionale sequenzialità (ricerca-didattica), per far recuperare alla letteratura il suo compito didattico<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 128: cfr. PHILIPPE PERRENOUD, *Costruire competenze a partire dalla scuola* cit., pp. 95-96.

<sup>54</sup> MARIO CASTOLDI, *Progettare per competenze* cit., p. 145.

<sup>55</sup> Cfr. WALTER BENJAMIN, *Storia della letteratura e scienza della letteratura* cit., p. 400.

## INDICE

Premessa <i>Giuseppe Langella</i>	5
--------------------------------------	---

### Prima Parte

#### LUCI E OMBRE DI UNA RIFORMA SCOLASTICA

<i>Antonio Sicchera</i> L'involuzione radicale. Per una breve contestualizzazione storica e teorica delle Indicazioni nazionali	9
<i>Valeria Meili</i> Nuovi programmi: quali novità per la didattica del Novecento?	17
<i>Alessandro Cinquegrani</i> Quando finisce la letteratura italiana?	25

### Seconda Parte

#### LA SCUOLA DELLE COMPETENZE

<i>Bruno Falcetto</i> Servono per vivere. Verso un'educazione all'uso della letteratura	39
<i>Andrea Manganaro</i> Insegnamento della letteratura e didattica per competenze, tra scuola e università	65
<i>Valeria Meili</i> La selezione letteraria e le competenze in un'esperienza didattica: Gadda a scuola	81

## Terza Parte

## CANONE SCOLASTICO E COSTRUZIONE DI PERCORSI

<i>Giuseppe Langella</i> Il secolo più lungo. Proposte per la storia e il canone del Novecento	91
<i>Antonio Lucio Giannone - Patrizia Guida - Fabio Moliterni</i> Meritocrazia letteraria: criteri per la selezione scolastica di autori e testi	111
<i>Chiara Marasco</i> La declinazione del canone. Indirizzi di studio e costruzione di percorsi	121
<i>Giuseppe Lo Castro</i> La declinazione del canone. Romanzo e percorsi del Novecento a scuola	129
<i>Luigia Cavone</i> La letteratura italiana, le letterature e il mondo nella pratica didattica	137

## Quarta Parte

## PROPOSTE METODOLOGICHE ED ESPERIENZE DIDATTICHE

<i>Anna Rita Rati</i> Il testo al centro. Proposte per una didattica dell'italiano nella scuola secondaria	155
<i>Stefano Giovannuzzi</i> Come si legge un testo poetico novecentesco	167
<i>Corrado Pestelli</i> Filologia testuale e pratica didattica. Un laboratorio di poesia sulla «Pentecoste» manzoniana	187
<i>Maria Rizzarelli</i> La lettura delle immagini. Percorsi di confine fra letteratura e arti visive	211
<i>Diana Romagnoli - Maria Laura Vanorio</i> Copiando si impara. L'esperienza della scrittura mimetica come pratica didattica	227



Edizioni ETS  
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa  
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com  
Finito di stampare nel mese di giugno 2014