

dilet

Didattica della Letteratura

Rivista semestrale n. 1/2026

1

dilet

Anno I – n. 1 – Giugno 2026
Rivista semestrale

ISSN 3103-7860 (on line)

Finito di stampare Giugno 2026

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Evolution srl and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Editore
Pensa Evolution s.r.l.
Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435
carla.pensa@pensamultimedia.it
www.pensamultimedia.it

DIRETTORE RESPONSABILE

Federico Batini (Sapienza Università di Roma)

COMITATO EDITORIALE

Direzione editoriale:

Simone Giusti (coordinatore - Università degli Studi di Siena)
Chiara Bemporad (Haute École Pédagogique Vaud)
Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna)
Ambra Carta (Università degli Studi di Palermo)
Jeanette Hoffmann (Libera Università di Bolzano)

Redazione:

Carola Borys (coordinatrice - Università degli Studi di Siena)
Alessandra Basile (Libera Università di Bolzano)
Paolo Di Nicola (Università degli Studi di Perugia)
Salvatore Laneri (Università degli Studi di Palermo)
Alessandra Maria Molè (Libera Università di Bolzano)
Alice Spreafico (Haute École Pédagogique Vaud)

COMITATO SCIENTIFICO

Alexandre Bataller (Universitat de València)
Federico Batini (Sapienza Università di Roma)
Lorenzo Cantatore (Università degli Studi Roma Tre)
Michele Cometa (Università degli Studi di Palermo)
Olivia da Costa Fialho (Universiteit Utrecht)
Jérôme David (Université de Genève)
Bruno Falchetto (Università degli Studi di Milano)
Paolo Giovannetti (IULM di Milano)
Giulio Iacoli (Università degli Studi di Parma)
Marco Leone (Università del Salento)
Jean-François Massol (Université Grenoble Alpes)
Martino Negri (Università degli Studi di Milano-Bicocca)
Giuseppe Noto (Università di Torino)
Tiziana Piras (Università degli Studi di Trieste)
Pere Quer Ayguadé (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya)
Chiara Ramero (Université Grenoble Alpes)
Lucia Rodler (Università di Trento)
Marion Sauvaire (Université de Toulouse)
Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma)
Beatrice Stasi (Università del Salento)
Nataschia Tonelli (Università degli Studi di Siena)

Sostenitori:

Seminario permanente di Didattica della letteratura italiana del DFCLAM
(Università degli Studi di Siena)

La rivista è uno dei risultati del progetto PRIN 2022 Teaching Literature: a Field of Research.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/dilet/index>

Indice

Editoriale

di *Simone Giusti*

Studi e Ricerche

- 8 **Jeanette Hoffmann**
La didattica della letteratura L1 in Germania
L1 literature education in Germany
- 22 **Marion Sauvaire**
La riflessività etica in didattica della letteratura
Ethical Reflexivity in Literature Education
- 37 **Paolo di Nicola**
Aspetti psicologici della ricezione letteraria. Miall, Kuiken e il Questionario di Ricezione Letteraria
Psychological Aspects of Literary Response. Miall, Kuiken and the Literary Response Questionnaire
- 48 **Alessandra Basile**
Leggere una storia “classica”: l’uso dell’albo illustrato come pratica didattica nella scuola primaria
Reading a “classic” story: The use of picturebook as a teaching praxis in the primary school

Dialoghi

- 60 **Chiara Bemporad**
La ricerca in didattica della letteratura nel contesto francofono. Bilancio e prospettive
Intervista a Jean Louis Dufays

Recensioni

- 69 **Marco Villa**
Bruno Falcetto, *Servono per vivere. Per un’educazione all’uso della letteratura* (Loescher, 2025)
- 72 **Paolo Di Nicola**
Olivia Fialho, *Transformative Reading* (John Benjamins, 2024)
- 75 **Carola Borys**
Johnny L. Bertolio, «L’ha scritto lei, ma...». *Perché a scuola non si studiano le autrici* (Tlon, 2026)
- 78 **Federico Masci**
Cristiano Anelli, *A scuola di Novecento. La letteratura italiana del XX secolo nella manualistica scolastica (1923-2023)* (Palumbo, 2025)

Editoriale

di *Simone Giusti*

Con questo primo numero nasce «*diLet*», una rivista dedicata alla didattica della letteratura intesa come campo di ricerca. Il progetto, accompagnato dalla collana editoriale «*Officine diLet*», prende forma dalla convinzione che le pratiche di educazione letteraria costituiscano oggi un ambito di studio autonomo, attraversato da questioni teoriche, metodologiche, istituzionali e politiche che richiedono strumenti specifici di analisi e luoghi stabili di confronto scientifico.

Negli ultimi decenni, la ricerca internazionale ha progressivamente ridefinito il significato stesso dell'educazione letteraria. L'insegnamento della letteratura non può più essere considerato soltanto come trasmissione di opere, contenuti o conoscenze storiche, né la letteratura può essere ridotta a un repertorio di testi da conservare e commentare. Sempre più chiaramente, la letteratura appare come una pratica simbolica e sociale che prende forma nelle relazioni tra testi, lettori, istituzioni, mediazioni e comunità interpretative. In questa prospettiva, leggere non significa soltanto acquisire informazioni o padroneggiare strumenti di analisi, ma partecipare a processi di costruzione di significato che coinvolgono dimensioni cognitive, linguistiche, emotive, culturali e relazionali.

La didattica della letteratura si occupa precisamente delle condizioni che rendono possibile questa esperienza nei diversi contesti educativi e sociali. Studia le pratiche di lettura, scrittura, discussioni e dibattiti interpretativi; analizza i dispositivi di mediazione; osserva le forme di partecipazione ai discorsi letterari; indaga il ruolo delle istituzioni scolastiche, universitarie e culturali; elabora metodi e strumenti per comprendere come le persone costruiscano relazioni significative con i testi e attraverso i testi.

Si tratta di un campo necessariamente interdisciplinare, che dialoga con gli studi letterari, la linguistica, la pedagogia, la ricerca educativa, la sociologia della cultura, gli studi sulla lettura, le scienze cognitive e le didattiche disciplinari. La pluralità degli approcci non rappresenta un limite, ma una delle principali risorse epistemologiche del settore. La varietà dei problemi affrontati – dalla conversazione intorno ai testi alla formazione dei lettori, dalla validazione degli strumenti di ricerca all'analisi dei curricula e delle pratiche scolastiche – rende evidente la necessità di uno spazio scientifico aperto al confronto tra prospettive differenti.

Questo primo fascicolo riflette tale impostazione. I contributi raccolti documentano la pluralità di approcci, tradizioni e metodi che caratterizzano oggi la ricerca sulla didattica della letteratura. Jeanette Hoffmann offre una ricostruzione storica e teorica dello sviluppo della disciplina in Germania, mostrando come la didattica della letteratura si sia progressivamente affermata come ambito autonomo di ricerca e mettendo in evidenza i principali paradigmi che ne hanno orientato l'evoluzione. Marion Sauvaire affronta il tema della riflessività etica, proponendo una prospettiva che interroga il rapporto tra esperienza della lettura, interpreta-

zione e formazione del giudizio. Il contributo dedicato al Literary Response Questionnaire di Miall e Kuiken introduce invece una delle principali tradizioni di ricerca empirica sulla ricezione letteraria, discutendone i fondamenti teorici e le possibilità di impiego nella ricerca educativa. Alessandra Basile, infine, presenta una ricerca sull'uso dell'albo illustrato nella scuola primaria, contribuendo ad ampliare lo sguardo verso i primi segmenti del percorso di educazione letteraria.

La sezione «Dialoghi» ospita un'intervista a Jean-Louis Dufays realizzata da Chiara Bemporad. Attraverso il bilancio di una delle figure più autorevoli della ricerca francofona, il confronto ripercorre alcune delle principali acquisizioni teoriche del settore e ne mette in luce le prospettive di sviluppo future.

Le recensioni completano il quadro, offrendo uno sguardo su pubblicazioni recenti che testimoniano la vitalità e la varietà degli studi contemporanei: dalla riflessione sull'uso della letteratura proposta da Bruno Falcetto alle ricerche sulla lettura trasformativa di Olivia Fialho, fino agli studi sulla manualistica scolastica e sulla presenza delle autrici nei percorsi di insegnamento. Accanto alle riflessioni teoriche e storiografiche trovano spazio ricerche empiriche, indagini sulle pratiche discorsive, analisi metodologiche e strumenti di osservazione e validazione. La presenza di un'intervista, di recensioni e di contributi dedicati alla discussione critica conferma inoltre la volontà della rivista di favorire la circolazione internazionale delle idee e il dialogo tra comunità scientifiche differenti.

«*diLet*» nasce anche dalla consapevolezza che il processo di istituzionalizzazione della didattica della letteratura è ancora in corso. Pur avendo prodotto negli ultimi decenni un patrimonio significativo di studi, pratiche, esperienze formative e dispositivi di ricerca, questo ambito continua spesso a occupare una posizione marginale sia nel dibattito accademico sia nelle politiche educative. Proprio per questo appare oggi necessario consolidare luoghi di confronto scientifico capaci di mettere in relazione ricerca teorica, ricerca empirica e pratiche educative, senza ridurre la didattica a semplice applicazione metodologica né subordinare l'educazione letteraria ad altre discipline.

La rivista si propone dunque come uno spazio di ricerca aperto, comparativo, interdisciplinare e multilingue, dedicato allo studio delle forme attraverso cui la letteratura continua a essere letta, discussa, insegnata, trasformata e condivisa nei diversi ambienti di apprendimento e nei contesti della vita sociale.

In occasione dell'uscita del primo fascicolo, qui in appendice viene pubblicato un documento elaborato nell'ambito del progetto *La didattica della letteratura come campo di ricerca* (Prin 2022). Il testo nasce dall'esigenza di avviare una riflessione condivisa sull'insegnamento universitario della didattica della letteratura, un settore in rapida evoluzione che, pur avendo assunto configurazioni differenti nei diversi contesti istituzionali e disciplinari, è oggi chiamato a consolidare i propri riferimenti teorici, metodologici e formativi. Le proposte raccolte nel documento non intendono definire standard prescrittivi, ma offrire una base di confronto per la progettazione degli insegnamenti e contribuire alla costruzione di un linguaggio comune all'interno della comunità scientifica impegnata nella ricerca e nella formazione nel campo dell'educazione letteraria.

Appendice

Per una discussione sull'insegnamento della didattica della letteratura nelle università

La maggior parte dei corsi che si tengono negli atenei italiani dedicati alla riflessione sull'insegnamento della letteratura è designata con l'etichetta *Didattica della letteratura italiana*. Si tratta di un'espressione che richiede qualche precisazione. La didattica della letteratura si configura oggi come un campo di ricerca che studia i processi di insegnamento, apprendimento e fruizione della letteratura, le pratiche di lettura e le forme dell'educazione letteraria. Pur non essendo definita in linea di principio da una specifica tradizione linguistica o nazionale, essa si sviluppa storicamente all'interno di contesti culturali, istituzionali e disciplinari determinati. Le diverse tradizioni di ricerca si sono infatti costituite in stretta relazione con le discipline scolastiche e universitarie di riferimento e con i rispettivi sistemi educativi. Nel contesto universitario italiano, il suo sviluppo istituzionale è avvenuto principalmente all'interno dell'italianistica, che ne ha sostenuto la presenza nei corsi di laurea e nei percorsi di formazione degli insegnanti. Parlare di *Didattica della letteratura italiana* non significa dunque restringere l'orizzonte della ricerca alla sola tradizione nazionale, ma riconoscere il ruolo che il settore della Letteratura italiana ha assunto nella costruzione e nel consolidamento di questo ambito di studi.

Le linee guida che seguono sono proposte come base di discussione innanzitutto per la comunità scientifica delle studiose e degli studiosi di italianistica impegnati nell'insegnamento della Didattica della letteratura italiana, ma si rivolgono anche alle colleghe e ai colleghi che, nell'ambito di altre discipline, tengono insegnamenti analoghi. Nate nel quadro delle attività del progetto di ricerca di interesse nazionale (PRIN 2022) *La didattica della letteratura come campo di ricerca*, esse si riferiscono principalmente agli insegnamenti erogati nei corsi di laurea triennale e magistrale, nei quali la formazione è chiamata a svilupparsi in stretto rapporto con la ricerca e con l'elaborazione critica dei problemi teorici, metodologici e storici dell'educazione letteraria. Non intendono pertanto definire standard professionali né sostituirsi ai percorsi di formazione iniziale o in servizio degli insegnanti, che presuppongono e sviluppano competenze specificamente orientate alla pratica professionale. Il loro obiettivo è offrire un primo repertorio di principi e orientamenti per la progettazione degli insegnamenti universitari, contribuendo alla costruzione di un linguaggio comune e al consolidamento di un settore che, pur nella diversità delle sue tradizioni e dei suoi riferimenti culturali, appare sempre più centrale per il futuro dell'educazione letteraria.

1. *Riconoscere la didattica della letteratura come campo di ricerca autonomo*

L'insegnamento dovrebbe fondarsi sul riconoscimento della didattica della letteratura come ambito autonomo di studio e ricerca, caratterizzato dall'integrazione tra studi letterari, scienze dell'educazione, didattica disciplinare e ricerca empirica.

2. *Integrare dimensione teorica e dimensione professionale*

I corsi dovrebbero consentire di sviluppare competenze di analisi, progettazione, osservazione e valutazione delle pratiche di educazione letteraria, evitando la separazione tra riflessione teorica e applicazione didattica.

3. *Assumere la lettura come esperienza fondativa*

La formazione universitaria dovrebbe promuovere la comprensione della lettura come esperienza cognitiva, affettiva, sociale e culturale, valorizzando pratiche di lettura individuale e condivisa e riflessioni sui processi di ricezione e interpretazione.

4. *Promuovere una prospettiva democratica dell'educazione letteraria*
L'insegnamento dovrebbe affrontare in modo esplicito il problema dell'accesso alla letteratura e della partecipazione culturale, ponendo attenzione alle disuguaglianze educative e alle condizioni che favoriscono la costruzione di comunità di lettori.
5. *Rafforzare il dialogo tra università e scuola*
La progettazione dei corsi dovrebbe prevedere forme di collaborazione con istituzioni scolastiche, insegnanti e reti professionali, valorizzando la documentazione delle pratiche e la ricerca-formazione come strumenti di sviluppo del settore.
6. *Garantire una significativa componente laboratoriale*
Ogni insegnamento dovrebbe includere attività di progettazione didattica, analisi di casi, simulazioni, osservazione di pratiche e costruzione di materiali, in modo da favorire l'acquisizione di competenze professionali riflessive.
7. *Considerare l'intero percorso dell'educazione letteraria*
La formazione non dovrebbe limitarsi alla scuola secondaria di secondo grado, ma fornire una visione complessiva dei processi di educazione letteraria nei diversi gradi scolastici, nella scuola dell'infanzia e nei contesti educativi formali e non formali.
8. *Sviluppare competenze di ricerca e documentazione*
I futuri insegnanti dovrebbero essere formati all'uso di strumenti di osservazione, documentazione e ricerca educativa, così da poter interpretare criticamente le pratiche e contribuire alla produzione di conoscenza professionale.
9. *Favorire approcci interdisciplinari, interculturali e intermediali*
L'insegnamento dovrebbe valorizzare il dialogo tra letteratura, arti, media e altre discipline, nonché la pluralità linguistica e culturale delle comunità scolastiche contemporanee.
10. *Sostenere la costruzione di una comunità scientifica nazionale e il suo inserimento nel dibattito internazionale*
Le università dovrebbero promuovere occasioni permanenti di confronto tra docenti, ricercatori e insegnanti di scuola primaria e secondaria, favorendo la condivisione di pratiche, strumenti di ricerca e risultati scientifici, al fine di consolidare l'identità e lo sviluppo del settore. La comunità scientifica nazionale è inoltre chiamata a rafforzare il proprio dialogo con le reti internazionali di ricerca sulla didattica della letteratura e sull'educazione letteraria, contribuendo alla costruzione di un campo di studi sempre più aperto, comparativo e transnazionale.

Jeanette Hoffmann

La didattica della letteratura L1 in Germania

L1 literature education in Germany

Citazione: Hoffmann, J. (2026), «La didattica della letteratura L1 in Germania», *diLet, Didattica della Letteratura*, I(1), 08-21.
<https://doi.org/10.7346/dL-012026-01>

Riassunto

La didattica della letteratura L1 in Germania, dopo il 1945, si è progressivamente affermata a livello istituzionale come disciplina accademica, attraverso riviste scientifiche e associazioni professionali. Gli approcci alla didattica della letteratura si fondano su paradigmi teorici influenzati da fattori sociopolitici che si sono evoluti nel tempo e vengono discussi all'interno della disciplina attraverso dibattiti contrapposti e dinamici. Il contributo offre una panoramica sulla didattica della letteratura L1 in Germania, considerata come campo di ricerca accademico, da una prospettiva sia diacronica che sincronica.

Parole chiave: didattica della letteratura, Germania, epistemologia, storia, paradigmi teorici, approcci didattici, discorsi scientifici

Abstract

Since 1945, L1 literature education in Germany has become increasingly institutionally anchored in academic journals, professional associations, and as an academic discipline. The approaches to literature education are based on theoretical paradigms shaped by socio-political factors, which have changed over time and are dynamically discussed in the discipline through opposing discourses. This contribution provides an insight into L1 literature education in Germany as an academic field of research from both diachronic and synchronic perspectives.

Keywords: literature education, Germany, epistemology, history, theoretical paradigms, didactic approaches, scientific discourses

1. Introduzione

Questo contributo offre una panoramica sugli sviluppi storici e sulle discussioni attuali relative alla didattica della letteratura L1 in Germania. In primo luogo, viene inquadrato il tema della didattica della letteratura dal punto di vista teorico (2). Successivamente vengono presentati gli approcci didattici della letteratura in Germania da una prospettiva diacronica a partire dal dopoguerra fino ad oggi (3) e viene esaminato più da vicino l'affermarsi dal punto di vista istituzionale della didattica della letteratura in Germania con uno sguardo alle associazioni scientifiche (4), alle riviste scientifiche e didattiche (5) e ai relativi dibattiti. Infine, vengono illustrate le attuali linee di discussione nell'ambito della didattica della letteratura e i suoi ambiti di ricerca ancora da approfondire (6).

2. Significato dell'espressione «didattica della letteratura»

Quando si fa riferimento alla didattica della letteratura L1 in Germania, è innanzitutto necessario chiarire precisamente cosa s'intenda con il concetto di «didattica». Mentre in italiano il termine «didattica» può indicare sia la pratica dell'insegnamento (scolastico e universitario) che la teoria che ne sta alla base, a seconda del contesto d'uso, il termine «didattica» in tedesco si riferisce esclusivamente alla teoria, in rapporto alla didattica della letteratura, più precisamente alla teoria della ricezione e dell'interazione con la letteratura in contesti educativi. Il mio contributo si concentrerà sulla didattica della letteratura L1 in Germania che non può essere equiparata né solo alla didattica della letteratura in lingua tedesca né alla didattica della letteratura nel mondo germanofono. Rispetto alla prima, il focus linguistico è ampliato, rispetto alla seconda, il focus regionale viene ristretto.

Nella loro introduzione alla didattica della letteratura *Literaturdidaktik Deutsch*, Matthis Kepser e Ulf Abraham (2016) la concettualizzano come una «scienza culturale applicata» e la definiscono come segue: «La didattica della letteratura, come scienza culturale applicata, si occupa dell'esplorazione scientifica del campo d'azione culturale "letteratura" in relazione ai contesti di insegnamento/apprendimento passati, presenti e futuri della didattica del tedesco» (Kepser e Abraham, 2016, p. 19)¹. La didattica della letteratura viene intesa come una scienza transdisciplinare e (auto)critica che cerca di percepire, esaminare e trasformare sia i propri sviluppi sia quelli della società (Kepser e Abraham, 2016). Non è l'oggetto della letteratura ad essere al centro, ma la pratica con essa e quindi anche gli studenti e le studentesse e gli insegnanti e le insegnanti stessi. Tutti i contesti educativi sono ugualmente inclusi, dalla famiglia alla scuola dell'infanzia, primaria e superiore fino all'università.

Il quadro teorico di una didattica della letteratura intesa come scienza culturale applicata si basa sull'analisi del discorso a livello macro, sulla sociologia a livello intermedio e sulla psicologia a livello micro. Il significato della letteratura nel corso della crescita viene esaminato a vari livelli: individuazione, socializzazione e inculturazione (Kepser e Abraham, 2016). La letteratura assume un significato personale nella lettura individuale sotto forma di identificazione, evasione, regressione, empatia, catarsi o gratificazione (estetica). Inoltre, ha un significato sociale nel processo di socializzazione letteraria attraverso azioni connesse alla letteratura in diversi contesti di socializzazione. In termini di studi culturali, la letteratura diventa significativa nella «partecipazione al processo sociale di autoconsapevolezza attraverso e con l'aiuto della letteratura» (Kepser e Abraham, 2016, p. 24) che, secondo Aleida Assmann (2018), si può intendere come un lavoro sulla memoria (inter)culturale. Il compito principale dell'insegnamento della letteratura nelle scuole è quello di

1 Ove non indicato diversamente, ogni traduzione dal tedesco all'italiano è dell'autrice dell'articolo.

consentire a tutti gli alunni e a tutte le alunne di inserirsi nel campo d'azione letterario nella misura più ampia possibile. Allo stesso tempo, però, esso permette agli alunni e alle alunne di diventare, attraverso la letteratura, persone indipendenti e consapevoli di sé, responsabili sia dal punto di vista sociale che culturale e politico e capaci di agire (Kepser e Abraham, 2016, p. 26).

I punti di tensione tra i vari campi d'azione letterari relativi all'individuazione, alla socializzazione e all'inculturazione devono essere intesi come paradossi della didattica della letteratura con cui l'insegnamento della letteratura a scuola deve confrontarsi.

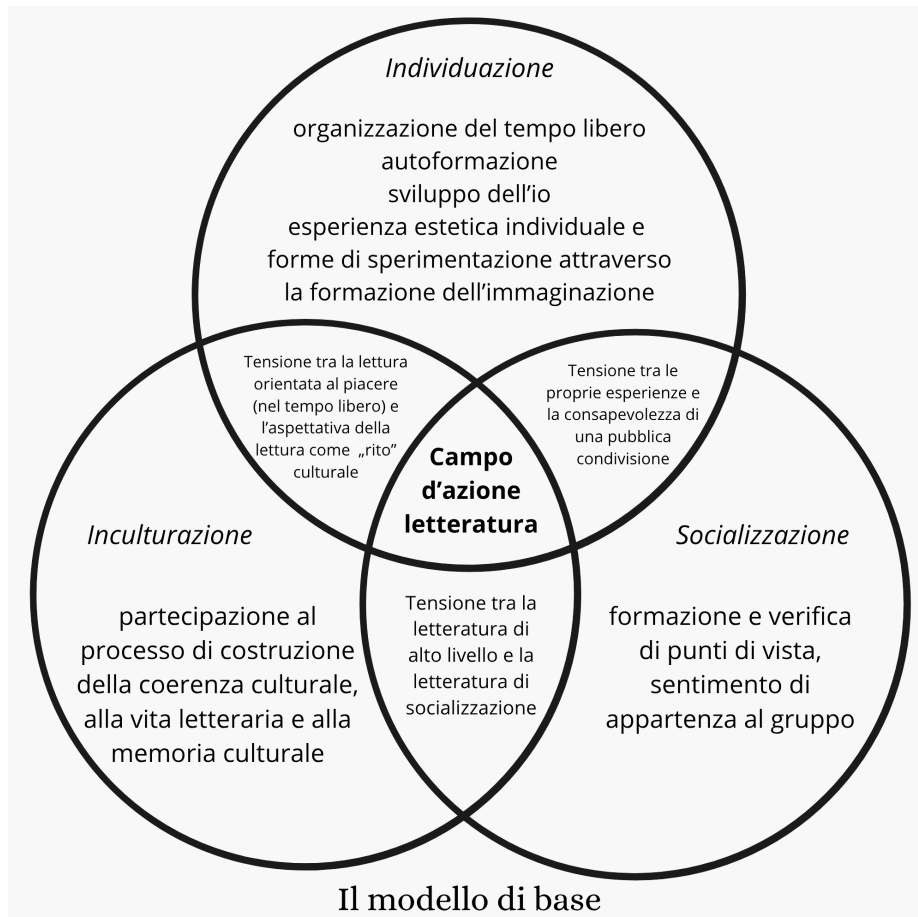


Fig. 1: Il modello di base: campo d'azione della letteratura (Kepser e Abraham, 2016, p. 27)

3. Storia degli approcci della didattica della letteratura

La didattica della letteratura L1 in Germania vanta una lunga tradizione. Istituita negli anni '70 come disciplina accademica, nel contesto della riorganizzazione o integrazione delle scuole di formazione per insegnanti nelle università, si è affermata anche come disciplina scientifica. Da allora sono state create cattedre universitarie dedicate e la disciplina è rappresentata da associazioni, nonché da riviste scientifiche e didattiche. Considerando retrospettivamente lo sviluppo storico della didattica della letteratura in Germania, si possono individuare diversi cambiamenti di paradigma di cui offre una panoramica anche il numero tematico recente *Literaturdidaktik und Deutschunterricht nach 1945* [La didattica della letteratura e l'insegnamento del tedesco dopo il 1945] della rivista *Der Deutschunterricht* (1/2024).

3.1 Breve panoramica storica sugli approcci didattici dal 1945

L'insegnamento della letteratura nel dopoguerra nelle zone d'occupazione occidentali e poi nella Repubblica Federale della Germania (RFG) era caratterizzato da una *Lebenshilfedidaktik* [didattica di sostegno] orientata al metodo *Werkimmanenz* [immanenza dell'opera] che si basa solo sul testo. È stata sostituita negli anni '60 e '70 da una *didattica comunicativa* della letteratura influenzata dallo strutturalismo. Nella zona di occupazione sovietica dominava l'*educazione antifascista*, caratterizzata, dopo la fondazione della Repubblica Democratica Tedesca (RDT), da una crescente sovietizzazione (Dawidowski, 2024; Hübner & von Brand, 2024; Kämper-van den Boogaart, 2024; Susteck, 2024)).

Ispirato dall'estetica della ricezione e dal poststrutturalismo, si è affermato negli anni '70 e '80 un *orientamento alla ricezione* legato a metodi attivi e produttivi e che prevedeva l'inclusione della letteratura per l'infanzia (Spinner, 2024). La mediatizzazione della società (Vollbrecht, 2018) negli anni '90 ha portato allo sviluppo della *didattica dei media* (accanto alla didattica della lingua e della letteratura) come terzo pilastro dell'insegnamento del tedesco (Seidler, 2024). Dalla pubblicazione dei primi studi comparativi internazionali come PISA e IGLU nei primi anni 2000, la discussione sulla didattica della letteratura è stata caratterizzata dalla standardizzazione e dall'*orientamento alle competenze* e legata alla ricerca empirica sull'insegnamento (Abraham *et al.*, 2013; Winkler, 2024). Di seguito vengono analizzati in modo più dettagliato i singoli approcci didattici dal momento della costituzione della disciplina in ambito universitario.

3.2 Didattica orientata alla ricezione a partire dagli anni Ottanta

Negli anni '80, la didattica della letteratura ha posto sempre maggiore attenzione ai lettori e alle lettrici, grazie ad un approccio basato sulla ricezione (Spinner, 2024). Attualmente essa si concentra sempre più sui processi d'azione ed è orientata esplicitamente alla pratica didattica, al divertimento e ad un approccio ludico alla lingua e alla letteratura che la rende fruibile ai bambini e alle bambine e ai ragazzi e alle ragazze motivandoli alla lettura. Il punto di partenza teorico è stata l'estetica della ricezione nata con gli studi di Wolfgang Iser (1970) e Hans Robert Jauss (1982). Essa analizza i testi letterari nei loro punti di indeterminazione che possono stimolare i lettori e le lettrici e spingerli a riflettere, immaginare e agire. La ricerca sulla didattica della letteratura, che in precedenza tendeva a concentrarsi sulla teoria educativa, rivolge ora la sua attenzione ai processi di ricezione e interazione nelle lezioni di letteratura soprattutto da un punto di vista qualitativo ed empirico. Studi di pragmatica linguistica come *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem* [La pratica linguistica nell'insegnamento della letteratura come problema didattico] di Petra Wieler (1989), hanno mostrato la struttura strategica dei discorsi sulla letteratura in ambito didattico e la loro funzione esemplificativa. È stata sviluppata una didattica alternativa come campo d'azione indipendente per «uno scambio comunicativo sulla comprensione letteraria» (Wieler, 1989, p. 252). L'aspetto centrale non è la dimostrazione di competenze ma un dialogo intersoggettivo sulla letteratura.

Alla base dei concetti didattici inerenti alla ricerca relativa alla ricezione vi è l'orientamento all'azione e alla produzione che è ancora oggi un approccio didattico centrale nell'insegnamento della letteratura. Tra i rappresentanti più importanti troviamo Günter Waldmann (2021), Gerhard Haas, Kaspar H. Spinner e Wolfgang Menzel (1994). L'approccio dell'insegnamento della letteratura orientato all'azione e alla produzione mira a coinvolgere gli alunni e le alunne ad un livello olistico, valorizzando le loro diverse esperienze letterarie e offrendo un'alternativa ai metodi analitici. Per esempio, gli studenti e le studentesse possono scrivere lettere utilizzando il punto di vista dei protagonisti, mettere in scena situazioni letterarie o trasformare i capitoli in un'altra forma narrativa – per esempio di tipo visuale, musicale, attraverso la danza, ecc. Sono stati sviluppati anche approcci ludici alla poesia sotto forma di scrittura generativa nel contesto dell'apprendimento del tedesco come seconda lingua (Belke,

2009). L'orientamento degli studenti e delle studentesse porta con sé anche un ampliamento del canone letterario, in quanto anche la letteratura per l'infanzia diventa oggetto di insegnamento. Nel complesso, l'attenzione alla ricezione continua a caratterizzare la didattica della letteratura anche oggi e rappresenta una rielaborazione ludica e creativa in tutti i tipi di scuola.

3.3 Didattica dei media a partire dagli anni Novanta

Con la mediatizzazione della società (Vollbrecht, 2018) la didattica dei media è diventata il «terzo pilastro della didattica del tedesco» (Frederking *et al.*, 2018, p. 9). Con questo concetto si intende una «visione dei media sia come mezzo che come oggetto dei processi di apprendimento e di insegnamento» (Seidler, 2024, p. 52). Il suo obiettivo è quello di «fornire una base scientifica e di condurre ricerche sull'uso dei media e sulla riflessione sui media in ambiti specifici» (Frederking *et al.*, 2018, p. 79, citato da Seidler, 2024, p. 52). Il convegno del Symposium Deutschdidaktik del 2002, relativo al tema *Deutschunterricht und medialer Wandel* [Insegnamento del tedesco e trasformazione dei media], si è concentrato sull'uso dei media nella disciplina. Il programma principale *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* [La socializzazione della lettura nella società dei media] della Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ha prodotto numerosi studi empirici dedicati alla socializzazione, alla ricezione e all'interazione con i media da diverse prospettive: ad esempio, lo studio esplorativo *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten* [La socializzazione della lettura in ambienti di vita lontani dalla scrittura] (Pieper *et al.*, 2004) ha analizzato le pratiche di lettura e con i media svolte dagli studenti e dalle studentesse della scuola secondaria e lo studio etnografico *Medienrezeption und Narration* [Ricezione dei media e narrazione] (Wieler *et al.*, 2008) ha esaminato il modo in cui gli alunni e le alunne della scuola primaria si confrontano con i vecchi e i nuovi media.

Sulla base del modello di competenza dei media sviluppato nella pedagogia dei media (Baacke, 1997), sono stati sviluppati anche nella didattica dei media modelli di competenza che cercano di sistematizzare le varie dimensioni dell'azione mediatica. Nel modello di Norbert Groeben (2002) sei dimensioni interagiscono tra loro: conoscenza/consapevolezza dei media, modelli di ricezione, capacità di fruizione, capacità critiche, uso dei media, modelli di partecipazione e comunicazione legata all'uso dei media (Seidler, 2024). I nuovi media sono stati integrati nella didattica del tedesco anche dal punto di vista della politica educativa: nei *Bildungsstandards* [standard educativi] della *Kultusministerkonferenz* (KMK) [Conferenza permanente dei ministri dell'educazione e degli affari culturali] del 2003 (nuova edizione 2022) nell'area di competenza *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* [Leggere – confrontarsi con testi e media] e nelle risoluzioni della KMK su temi come *Medienbildung in der Schule* [Educazione ai media a scuola] nel 2012 e *Bildung in der digitalen Welt* [Educazione nel mondo digitale] nel 2016 (Seidler, 2024).

I nuovi media hanno ampliato la gamma sia dei generi letterari che degli approcci didattici (Dehn *et al.*, 2004). Oltre ai film (Anders *et al.*, 2019) sono ora oggetto di insegnamento anche i media audio (Gailberger, 2013), i media digitali e i videogiochi (narrativi) (Boelmann e Seidler, 2013), nonché la letteratura per l'infanzia multimediale (Josting e Maiwald, 2007). Gli approcci didattico-metodologici sono analitici, orientati all'azione e produzione o estetici. Con la *lettura intermediale* (Kruse, 2020) i racconti in forme narrative mediali diverse, vengono messi in relazione e arricchiti reciprocamente dal punto di vista estetico. Nella sua panoramica sulla didattica dei media, Andreas Seidler riassume le seguenti domande chiave come spunto per ulteriori ricerche didattiche:

Quali effetti hanno i media sugli individui e sulle società? Quali possibilità offrono i media nell'ambito della trasmissione delle informazioni, della comunicazione e della progettazione estetica? [...] quali connessioni [esistono] tra i nuovi media e le tecniche culturali tradizionali e le competenze chiave legate alla lettura e alla scrittura? (Seidler, 2024, p. 57).

I media e la digitalità, in particolare l'intelligenza artificiale, sono anche temi ricorrenti nei numeri attuali delle riviste scientifiche.

3.4 Didattica orientata alle competenze a partire dagli anni Duemila

I risultati dello studio comparativo internazionale PISA 2000 hanno mostrato che gli alunni e le alunne delle scuole superiori in Germania abbiano ottenuto risultati molto bassi nella lettura. Un quadro simile è emerso nello studio comparativo (inter)nazionale IGLU 2001 per la scuola primaria. Inoltre, nel confronto internazionale, la Germania presenta un elevato livello di disuguaglianza sociale: bambini e bambine, ragazzi e ragazze in condizione di svantaggio educativo non riescono a realizzare pienamente il proprio potenziale all'interno del sistema scolastico tedesco. Da un lato, questi risultati hanno provocato una svolta empirica, che si riflette anche nel tema del convegno del *Symposion Deutschdidaktik* (SDD) del 2004 *L'insegnamento del tedesco in modo empirico*, dall'altro, hanno dato il via a un cambiamento di paradigma diretto verso l'orientamento alle competenze che a sua volta si riflette nel tema del convegno del SDD 2006 *Competenze nell'insegnamento del tedesco*.

Questo cambiamento di paradigma verso l'attenzione alle competenze ha suscitato anche delle critiche. Kaspar H. Spinner (2005), ad esempio, ha delineato l'immagine di un «allievo standardizzato» in occasione del convegno del SDD 2004 mettendo in guardia da un insegnamento che si concentri sull'apprendimento orientato alle strategie e che miri a competenze verificabili. Egli considera problematici tre meccanismi: «la riduzione della complessità, la conversione della soggettività in oggettività e la trasformazione di un apprendimento indipendente in un tipo di allenamento guidato» (Spinner, 2005, p. 13). L'immagine dell'essere umano su cui si basa questo tipo di insegnamento o che emerge da esso è «la persona che pianifica, controlla il proprio comportamento, si autocontrolla metacognitivamente, è consapevole dei propri obiettivi e dispone di strategie» (Spinner, 2005, p. 10). Anche Werner Wintersteiner (2011) è critico nei confronti della «conversione del sistema educativo in un modello orientato all'efficienza economica» e la vede come un «adattamento» della didattica della letteratura imposto dall'«orientamento forzato alle competenze» (pp. 8-10, citato da Winkler, 2024, p. 61). A suo avviso, «il tentativo di tradurre l'intera didattica della letteratura nel linguaggio del paradigma della competenza è un'impresa generalmente discutibile. Rischiamo di perdere di vista ciò che è effettivamente letterario nell'educazione letteraria a causa di tutte le competenze individuali» (Wintersteiner, 2011, p. 10). Bettina Hurrelmann (2009) assume un ruolo di mediazione inserendo il concetto didattico di *Literalität* [literacy], diametralmente opposto a quello di *Bildung* [formazione], nel quadro della teoria della socializzazione letteraria e delineando prospettive di convergenza tra i due concetti. Nonostante le critiche fondate, il discorso sulle competenze continua a caratterizzare il dibattito didattico contemporaneo.

Nel suo articolo di sintesi sulla didattica della letteratura orientata alle competenze, Iris Winkler (2024) segnala due dibattiti nel discorso polifonico: da un lato un dibattito normativo-concettuale da cui emerge una «descrizione delle competenze letterarie e di lettura in una tradizione prevalentemente didattico-letteraria», dall'altro un dibattito empirico-concettuale che sviluppa «modelli (di livello) di competenza letteraria». A causa dell'orientamento epistemologico del contributo, ci si concentra di seguito sul dibattito normativo-concettuale e vengono presi in esame gli undici aspetti dell'apprendimento letterario che Kaspar H. Spinner (2006) ha elaborato nel suo articolo di base della rivista *Praxis Deutsch*. «“Letteratura” e “apprendimento” sono due termini che non si associano facilmente l'uno all'altro. Uno è associato alla fantasia, all'eccitazione e al piacere, l'altro all'utilità, alla verificabilità e allo sforzo. Come si uniscono le due cose?» (p. 6). Partendo da questa domanda Spinner cerca di creare un collegamento fra letteratura e apprendimento nei seguenti aspetti (Tab. 1).

UNDICI ASPETTI DELL'APPRENDIMENTO LETTERARIO
Sviluppare l'immaginazione attraverso lettura e ascolto
Creare un gioco dinamico tra il coinvolgimento soggettivo e la percezione attenta
Percepire attentamente il funzionamento della lingua
Comprendere le prospettive dei personaggi letterari
Comprendere la logica della trama narrativa e drammaturgica
Gestire consapevolmente il rapporto con la finzione
Comprendere il modo di esprimersi metaforico e simbolico
Farsi coinvolgere nel processo legato alla consapevolezza di non poter evincere un significato definitivo
Acquisire familiarità con il dialogo letterario
Acquisire idee prototipiche dei generi
Sviluppare la consapevolezza storico-letteraria

Tab. 1: Undici aspetti dell'apprendimento letterario (Spinner, 2006)

Al primo posto pone l'immaginazione che è la base e la componente intrinseca di tutti gli altri aspetti. La associa all'esperienza estetica e la distingue dal concetto di fantasia. Spinner vede una progressione dell'apprendimento nella crescente differenziazione e flessibilizzazione della formazione dell'immaginazione senza specificare età o livelli di competenza. Illustra costantemente le sue argomentazioni con esempi, come quando mostra che l'immagine del tipo di arredamento di una casa dovrebbe essere messa in relazione con l'immagine del carattere di un personaggio. Questa vivacità da un lato e apertura dall'altro sembrano essere la ragione principale della grande risonanza e dell'ampio consenso di cui l'articolo gode nei Paesi di lingua tedesca da ormai 20 anni. Ne è un esempio il numero tematico della rivista *Leseräume* (2/2015) che sperimenta gli undici aspetti dell'apprendimento letterario in 14 articoli. Nel complesso, essi sottolineano l'importanza delle esperienze estetiche e del contesto sociale della comunicazione.

Uno degli undici aspetti («acquisire familiarità con il dialogo letterario») è stato formulato in relazione alla riscoperta del dialogo nell'insegnamento del tedesco secondo l'*Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs* [dialogo letterario del modello di Heidelberg] (Härle e Steinbrenner, 2004), nell'ambito dell'*Höreraktivierendes Vorlesegespräch* [lettura ad alta voce dialogica] (Spinner, 2005) o del *Literarisches Sehgespräch* [dialogo letterario visivo] (Möbius, 2008).

Le attuali linee di discussione parallele nell'ambito della didattica della letteratura possono essere rintracciate in vari contesti: nelle associazioni scientifiche, nei gruppi di lavoro nelle associazioni, nei temi dei convegni, nei numeri tematici delle riviste scientifiche o nelle pubblicazioni monografiche o editoriali. Questo contributo può fornire solo una breve panoramica di queste discussioni.

4. Le associazioni scientifiche

Se guardiamo alle associazioni scientifiche rilevanti per la didattica della letteratura nel mondo germanofono, scopriamo che nella prima metà del XX secolo esistevano associazioni a livello nazionale e internazionale che si concentravano sul tema della lingua e della letteratura tedesca: l'associazione *Deutscher Germanistenverband* (DGV), fondata nel 1912, e l'associazione *Internationale Vereinigung für Germanistik* (IVG), fondata nel 1955. Solo nella seconda metà del XX secolo sono nate associazioni con un orientamento decisamente didattico. I primi incontri del gruppo che sarebbe poi diventato il *Symposion Deutschdidaktik*, a partire dal 1974, sono andati di pari passo con l'istituzione di una didattica specializzata nelle università in Germania.

La fondazione dell'associazione *Symposion Deutschdidaktik* risale al 1989, l'anno della caduta del Muro di Berlino e dell'inizio degli sconvolgimenti sociopolitici e anche relativi alla didattica della letteratura.

Gli sviluppi più recenti degli ultimi circa 25 anni mostrano, da un lato, una differenziazione internazionale attraverso la fondazione del *forum deutschdidaktik* (fdd) nel 1999 e la sua ricostituzione nel 2017 come *Fachdidaktik Deutsch* (fdd) in Svizzera, nonché attraverso la fondazione dell'*Österreichisches Forum Deutschdidaktik* (ÖFDD) nel 2012; dall'altro, si può rilevare una rete interdisciplinare con altre didattiche specializzate attraverso la fondazione della *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD) nel 2001. Alla luce di questa differenziazione e del radicamento istituzionale della didattica della letteratura, ci si può aspettare una varietà di iniziative di ricerca interdisciplinari e si può ancora auspicare una cooperazione internazionale.

La più grande associazione per la didattica della letteratura in lingua tedesca è il *Symposion Deutschdidaktik* con con 1.182 soci (dati aggiornati ad aprile 2026) provenienti da tutti i Paesi di lingua tedesca (Germania, Austria, Svizzera, Italia), di cui attualmente circa 600 colleghi partecipano ai convegni (SDD, 2026). Il suo obiettivo è, come si legge sinteticamente sul sito web: «Il Symposion Deutschdidaktik serve a favorire lo scambio scientifico sulla didattica del tedesco e a promuovere le nuove leve» (SDD, 2026). Dal 1974 vengono organizzati regolarmente dei convegni (dal 1986 ogni due anni) le cui tematiche principali ripercorrono un pezzo di storia scientifica, riprendono gli sviluppi attuali o danno voce alle controculture relative agli sviluppi sociali (Tab. 2).

ANNO	SDD E UNIVERSITÀ	TEMA
1974	01. SDD Norimberga	<i>Curriculum prima lingua</i>
1977	02. SDD Bochum	
1979	03. SDD Lüneburg	
1981	04. SDD Francoforte	<i>Insegnamento del tedesco e storia</i>
1983	05. SDD Ludwigsburg	<i>Insegnamento in concreto</i>
1986	06. SDD Gießen	
1988	07. SDD Bielefeld	<i>Formazione linguistica e letteraria</i>
<i>1989 Fondazione dell'associazione</i>		
1990	08. SDD Osnabrück und Vechta	<i>Scrivere, scrittura, forma scritta</i>
1992	09. SDD Norimberga	<i>Cambiamenti negli ambienti di vita – cambiamenti nell'insegnamento del tedesco?</i>
1994	10. SDD Zurigo	<i>Concetti di apprendimento – immagini degli studenti e delle studentesse</i>
1996	11. SDD Berlino	<i>Europa – Nazione – Regione: imparare dagli altri</i>
1998	12. SDD Siegen	<i>Studiare germanistica – insegnare tedesco? Concetti sulla formazione</i>
2000	13. SDD Friburgo	<i>Superare i confini. Struttura disciplinare e interdisciplinarietà</i>
2002	14. SDD Jena	<i>Insegnamento del tedesco e trasformazione dei media</i>
2004	15. SDD Lüneburg	<i>Insegnamento del tedesco in modo empirico</i>
2006	16. SDD Weingarten	<i>Competenze nell'insegnamento del tedesco</i>
2008	17. SDD Colonia	<i>Differenze e sviluppi nell'insegnamento del tedesco</i>
2010	18. SDD Brema	<i>Apprendimento disciplinare: chiarire gli argomenti – sviluppare competenze</i>
2012	19. SDD Augusta	<i>Percepire, cogliere e promuovere la diversità linguistica e letteraria</i>
2014	20. SDD Basilea	<i>Norme – modelli di aspettativa tra orientamenti e limitazioni</i>
2016	21. SDD Ludwigsburg	<i>Dimensioni culturali dell'apprendimento linguistico</i>
2018	22. SDD Amburgo	<i>Professionalizzazione per l'insegnamento del tedesco</i>

2020	23. SDD Hildesheim	<i>Esercitarsi – pratiche di acquisizione della capacità di agire linguisticamente e letterariamente</i>
2022	24. SDD Vienna	<i>Dimensioni della politicità</i>
2024	25. SDD Magonza	<i>Didattica specialistica/interdisciplinare del tedesco</i>
2026	26. SDD Halle	<i>Più che lingua – didattica del tedesco in tempi di trasformazioni sociali</i>

Tab. 2: Università e temi dei convegni del *Symposion Deutschdidaktik* (SDD, 2026)

Partendo dalla storia dei convegni del SDD è possibile tracciare quattro fasi diverse rispetto ai temi scelti. Fino alla fondazione dell'associazione, nel 1989, gli intervalli tra i convegni erano ancora irregolari e i temi ruotavano intorno all'immagine della disciplina e del suo oggetto: l'insegnamento del tedesco (curriculum, contenuti, storia, metodi e formazione). La seconda fase si estende fino al 2000 e comprende da un lato il superamento dei confini (ambienti di vita, Paesi, discipline) e dall'altro le attività di carattere linguistico (scrivere, studiare germanistica, insegnare tedesco) e gli individui coinvolti stessi (studenti e studentesse, docenti, alunni e alunne). Mentre negli anni 2000 l'attenzione si è concentrata sull'orientamento alle competenze, sulla svolta empirica e sui cambiamenti dei media, negli ultimi anni ci si è concentrati su temi più diversificati come la diversità culturale, linguistica e letteraria, gli orientamenti normativi e professionali e le dimensioni politiche.

All'interno del SDD diversi gruppi di lavoro si occupano di vari temi di attualità. Così come il numero dei membri del SDD è triplicato negli ultimi vent'anni (nel 2004 c'erano solo 375) (SDD, 2026), anche i gruppi di lavoro sono aumentati e si sono sempre più differenziati negli ultimi anni occupandosi di vari temi di attualità (Tab. 3).

GRUPPI DI LAVORO (AG) DEL SDD
AG Monitoraggio dell'istruzione e prove nazionali
AG Tedesco come seconda lingua
AG Didattica del tedesco orientata alla diversità
AG Grammatica e analisi linguistica
AG Comprensione del testo
AG Apprendimento letterario
AG Potere – Conoscenza – Soggetti
AG Media
AG Oralità
AG Didattica del tedesco post-migratoria
AG Apprendimento della LINGUA scritta (nella scuola dell'infanzia e primaria)
AG Teatro_Performance

Tab. 3: Attuali gruppi di lavoro del *Symposion Deutschdidaktik* (SDD, 2026)

Se diamo un'occhiata agli attuali 12 gruppi di lavoro del SDD, ce ne sono solo tre che si occupano specificamente di temi letterari: *Apprendimento letterario*, *Media*, *Teatro_performance*. A prima vista ciò potrebbe sembrare una marginalizzazione della letteratura all'interno della didattica del tedesco. Tuttavia, molti altri gruppi di lavoro lavorano in aree trasversali e si occupano di argomenti di didattica della lingua, della letteratura e dei media, analizzandoli da una prospettiva orientata alla diversità, alla medialità, alla post-migrazione, alla pedagogia primaria, all'istruzione o ad altre prospettive. L'attuale crescente differenziazione in gruppi e tematiche è anche motivo di discussione all'interno dell'associazione (tra cui Ritter, 2024).

5. Le riviste scientifiche e didattiche

Se si guarda alle riviste scientifiche e didattiche della didattica del tedesco, la prima cosa che salta all'occhio è la loro diversità e il flusso costante di nuove pubblicazioni (Tab. 4).

PERIODO	NOME DELLA RIVISTA	ORIGINE
dal 1948 1970-1995	<i>Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung Diskussion Deutsch: Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis</i>	Germania
1948-2018 dal 2019	<i>Deutschunterricht: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II Praxis Deutschunterricht</i>	Germania (RDT, dal 1990 FRG)
dal 1973	<i>Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht</i>	Germania
dal 1976	<i>ide: Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wis- senschaft und Schule</i>	Austria
1978-1995 dal 1996	<i>Jahrbuch der Deutschdidaktik Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Li- teratur</i>	Germania
1992-2006 dal 2010	<i>Bulletin: Leseforum Schweiz leseforum.ch: Leseforum Schweiz: Literalität in Forschung und Praxis</i>	Svizzera
dal 2004	<i>Deutsch: Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10</i>	Germania
1991-2000 2001-2003 dal 2004	<i>Deutsch in der Grundschule Grundschule Sprachen Grundschule Deutsch</i>	Germania
2003-2013 dal 2019	<i>Jahrbuch Medien im Deutschunterricht MiDU: Medien im Deutschunterricht</i>	Germania
dal 2006	<i>Deutsch differenziert: Zeitschrift für die Grundschule</i>	Germania
dal 2014	<i>Leseräume: Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung</i>	Germania
dal 2021	<i>SLLD(Z): Zeitschrift für sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik</i>	Germania

Tab. 4: Riviste scientifiche e didattiche di didattica del tedesco

Nel complesso, il rapporto tra riviste più orientate alla teoria o alla didattica è relativamente equilibrato e molte riviste sono ora disponibili in formato digitale. Per quanto riguarda il livello scolastico, l'orientamento tematico e l'origine delle riviste vi è una distribuzione disomogenea. In generale sono più numerose le riviste dedicate alle scuole superiori, solo poche, in particolare quelle più recenti, si occupano specificamente delle scuole primarie ma gran parte delle riviste coprono tutti i livelli scolastici. Sono poche anche le riviste che includono già nel (sotto)titolo la letteratura, i media, la lettura o l'apprendimento letterario (*leseforum.ch*, *Didaktik Deutsch*, *MiDU*, *Leseräume*, *SLLD(Z)*) ma tutte si dedicano a temi sia di didattica della lingua che della letteratura o dei media. Mentre poi la maggior parte delle riviste proviene dalla Germania (solo due provengono una dall'Austria e un'altra dalla Svizzera) tutte vengono recepite nell'intero mondo germanofono. Inoltre, sebbene tutte le riviste che si concentrano sui fondamenti teorici ed empirici della didattica del tedesco siano sottoposte a una procedura di peer review, finora solo due di esse sono riconosciute in Italia (*Der Deutschunterricht* come rivista di classe A, *ide* come rivista scientifica). Ciò limita lo scambio scientifico tra l'Italia e i paesi di lingua tedesca e rappresenta una grande sfida per la cooperazione internazionale.

«Le riviste [Zeitschriften] sono “scritti del tempo” [Schriften der Zeit], una sorta di capsula temporale, e possono essere considerate uno specchio dei cambiamenti avvenuti nel loro ri-

spettivo ambito nel corso del tempo» (Witte, 2024, p. 70). Jennifer Witte (2024) ha recentemente condotto un'analisi sistematica dei numeri tematici della rivista *Der Deutschunterricht* dal 1948 al 2022. In riferimento alle tre categorie *autore/autrice, oggetto e teoria*, Witte dimostra che inizialmente la rivista era quasi esclusivamente di dominio maschile e solo a metà degli anni '90 i gruppi di autori e delle autrici si sono uniformati nei numeri tematici, tuttavia in alcuni casi con assegnazioni di argomenti stereotipati rispetto al genere (le donne scrivevano su argomenti come moda e donne, gli uomini sui media e affari). Mentre nei primi 30 anni i numeri tematici si concentravano principalmente sui generi letterari, nel tempo i temi si sono ampliati e diversificati come riscontriamo nei titoli *Friedenserziehung* [Educazione alla pace] (5/1988), *Männerbilder* [Immagini di uomini] (1/1995), *Tod* [Morte] (1/2002), *Flucht und Vertreibung* [Fuga ed espulsione] (1/2018). Per quanto riguarda la teoria è evidente che i grandi paradigmi della didattica della letteratura vengano affrontati esplicitamente solo in singoli numeri tematici come l'orientamento alla ricezione in *Rezeptionsästhetik* [l'estetica della ricezione] (2/1977), la didattica dei media in *Medienaneignung* [Acquisizione dell'uso dei media] (3/1997) o l'orientamento alle competenze in *Zentralabitur Deutsch* [Standard unitari di riferimento per l'esame di maturità in tedesco] (1/2010). Nel corso del tempo temi ricorrenti come il Romanticismo (2/1955, 1/1987, 2/2005) vengono concepiti diversamente dal punto di vista didattico a causa del mutare delle prospettive teoriche (Witte, 2024).

Per fornire una panoramica tematica degli attuali punti focali relativi alla didattica della letteratura, di seguito vengono selezionati i numeri tematici pubblicati negli ultimi cinque anni (2021-2025) di quattro riviste provenienti da tutti e tre i paesi di lingua tedesca che forniscono una base teorica alla discussione didattica (*Der Deutschunterricht*, *leseforum.ch*, *ide*, *Leseräume*) allo scopo di esaminarli secondo linee di discussione comuni. Oltre ai temi meramente didattici che trattano generi letterari (poesia, letteratura per l'infanzia, cortometraggi, romanzi contemporanei, romanzi gialli), pratiche letterarie (leggere, parlare, scrivere, interpretare) o istituzioni (biblioteche, teatri), si riscontrano sempre più spesso anche temi attuali rilevanti dal punto di vista socio-politico: su un totale di 65 fascicoli, dedicati alla didattica della lingua, della letteratura o dei media o a un approccio integrato, nove sono dedicati all'ampio tema della digitalità e dell'intelligenza artificiale (in relazione a: letteralità, intermedialità, scrittura, insegnamento della lingua tedesca, ricerca, videogiochi, romanzo contemporaneo, teatro) e sei fascicoli trattano questioni di interculturalità e politica (Europa, post-migrazione, postcolonialismo, democrazia, pace, *Global Citizenship Education*). Inoltre, tre numeri trattano il tema della natura (educazione alla sostenibilità, foresta, natura), tre il multilinguismo (dialetto, appartenenza, traduzione), tre l'estetica letteraria (apprendimento estetico-letterario, esperienza estetico-letteraria, pluralità di significati) e due numeri affrontano questioni storiche (storia della letteratura e storia della didattica della letteratura). Mentre le forze dirompenti della digitalizzazione e dell'intelligenza artificiale rappresentano attualmente la sfida più grande per la didattica della letteratura, allo stesso tempo in questo periodo viene sottolineata l'importanza dell'estetica letteraria.

Le esperienze estetiche [ästhetische Erfahrungen] e le esperienze estetico-letterarie [literarästhetisches Erleben] fanno parte non solo di un'educazione estetica generale ma sono anche parte integrante della comprensione letteraria e dei processi di apprendimento, nonché la base e il punto di partenza per lo sviluppo della motivazione alla lettura (Demirdögen e Staiger, 2025, p. 2).

6. Linee di discussione didattici attuali e desiderata per il futuro

Attualmente, negli ultimi numeri (57 e 58) della rivista *Didaktik Deutsch* c'è stato un acceso dibattito sul crescente numero e sulla differenziazione tematica sia dei gruppi di lavoro nell'SDD che delle riviste scientifiche, partendo dalla questione relativa a un «Denkrahmen» [quadro teorico di riferimento] (Bräuer, 2016) comune per la didattica del tedesco. Si auspica,

tra l'altro, un'apertura verso la responsabilità sociale e le culture mediatiche (Ritter, 2025). Altri temi nella discussione attuale riguardano la dimensione politica della didattica della letteratura (Wintersteiner, 2023), anche in relazione all'educazione all'Olocausto (Ballis, 2025) e all'inclusione (Frickel e Kagelmann, 2016), in riferimento alla migrazione e all'interculturalità (Hoffmann, 2018). Di particolare interesse sono anche temi come il legame fra lingua e letteratura (Steinbrenner, 2018), *visual literacy* e la formazione linguistica (Dehn, 2019), apprendimento narrativo (Hoffmann, 2020), il significato dell'estetica letteraria (Odendahl e Illtschko, 2025) e le loro interazioni. Inoltre, nell'ambito della crisi climatica e della digitalizzazione, sono molto attuali anche le questioni legate al futuro che riguardano la sostenibilità ecologica (Mikota e Sippl, 2024) e la gestione della multimodalità (Wittig, 2022) e dei media digitali (Dammers *et al.*, 2020).

In generale, nella storiografia della didattica della letteratura in Germania si osserva un maggiore interesse per i livelli scolastici superiori di primo e secondo grado (che corrispondono approssimativamente alle scuole medie e superiori in Italia) e per la letteratura per adulti. È importante volgere uno sguardo più approfondito alla letteratura per l'infanzia e agli albi illustrati che si stanno affermando sempre di più nella didattica e nella ricerca (Scherer *et al.*, 2014), nonché alla didattica della letteratura nelle scuole primarie (Jantzen *et al.*, 2024) e dell'infanzia (Näger, 2017). Inoltre, è rilevante ampliare le prospettive della didattica della letteratura per comprendere quelle della pedagogia della letteratura (Jentgens, 2016) e della narrazione (Schüler, 2019), soprattutto in contesti multilingui (Naujok, 2023). Altrettanto importante è inserire nel discorso il tema del multilinguismo letterario (Hodaie *et al.*, 2024), allargare lo sguardo sul mondo (internazionale) di lingua tedesca e tenere in maggiore considerazione i punti di vista femminili (Witte, 2024). Un desiderata per il futuro sarebbe giocare con la letteratura: «Si dovrebbero creare piuttosto spazi di gioco che permettano di occuparsi intensamente di cose belle, come pratica costante e tipo di gioco autosufficiente» (Odendahl, 2024, p. 380).

Bibliografia

- Abraham, U., Bremerich-Voß, A., Frederking, V., Wieler, P. (a cura di) (2013), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*, 2a ed., Freiburg im Breisgau, Fillibach.
- Anders, P., Staiger, M., Albrecht, C., Rüssel, M., Vorst, C. (2019), *Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet*, Stuttgart, J. B. Metzler.
- Assmann, A. (2018), *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München, C. H. Beck.
- Baacke, D. (1997), *Medienpädagogik*, Tübingen, Niemeyer.
- Ballis, A. (2025), «Ja, aber ist das eine Aufgabe des Deutschunterrichts? Antisemitismuskritische Bildung im Deutschunterricht und in der Deutschdidaktik», in *Didaktik Deutsch*, 30, 58, pp. 33-54. <https://doi.org/10.21248/dideu.777>
- Belke, G. (2009), *Poesie und Grammatik: Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Boelmann, J., Seidler, A. (a cura di) (2013), *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*, Bern, Peter Lang.
- Bräuer, C. (a cura di) (2016), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion*, Bern, Peter Lang.
- Dammers, B., Seidler, A., Staiger, M. (a cura di) (2020), «Multimodales Erzählen im Deutschunterricht I: Digitale Medien», in *MiDU: Medien im Deutschunterricht*, 2, 1.
- Dawidowski, C. (2024), «Die Entwicklung des Literaturunterrichts und der Literatur- und Medien-didaktik seit 1945: Ein Überblick», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 2-11.
- Dehn, M. (2019), «Visual literacy, Imagination und Sprachbildung», in Knopf, J., Abraham, U. (a cura di), *Bilderbücher: Band 1 Theorie*, 2a ed. rivista e ampliata, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, pp. 121-130.
- Dehn, M., Hoffmann, T., Lüth, O., Peters, M. (2004), *Zwischen Text und Bild: Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*, Freiburg im Breisgau, Fillibach.

- Demirdögen, D., Staiger, M. (2025), «Literarästhetisches Lernen und literarästhetische Bildung: Positionen – Begriffe – Perspektiven», in *Der Deutschunterricht*, 77, 1, pp. 2-13.
- Frederking, V., Krommer, A., Maiwald, K. (2018), *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung*, Berlin, Erich Schmidt.
- Frickel, D. A., Kagemann, A. (a cura di) (2016), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, Bern, Peter Lang.
- Gailberger, S. (2013), *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler: Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstseinsstrategien*, Weinheim, Beltz Juventa.
- Groeben, N. (2002), «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte», in Groeben, N., Hurrelmann, B. (a cura di), *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim, Juventa, pp. 160-197.
- Haas, G., Menzel, W., Spinner, K. H. (1994), «Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht», in *Praxis Deutsch*, 21, 123, pp. 17-25.
- Härle, G., Steinbrenner, M. (a cura di) (2004), *Kein endgültiges Wort: Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Hodaie, N., Rösch, H., Treiber, L. (a cura di) (2024), *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783772057809>
- Hoffmann, J. (2018), «Interkulturalität», in Boelmann, J. M. (a cura di), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, pp. 89-109.
- Hoffmann, J. (2020), «Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung», in Ertl-Schmuck, R., Hoffmann, J. (a cura di), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung: Interdisziplinäre Perspektiven*, Weinheim, Beltz Juventa, pp. 61-89.
- Hübner, R., von Brand, T. (2024), «Literaturunterricht in der DDR: Eine Rekonstruktion anhand des Umgangs mit dramatischen Texten des klassischen Erbes in Lehrplänen und Pädagogischen Lesungen», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 22-30.
- Hurrelmann, B. (2009), «Literalität und Bildung», in Bertschi-Kaufmann, A., Rosebrock, C. (a cura di), *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*, Weinheim, Juventa, pp. 21-42.
- Iser, W. (1970), *Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*, Konstanz, Universitätsverlag.
- Jantzen, C., Ritter, A., Ritter, M. (a cura di) (2024), *Literarische Bildung für die Grundschule: Kinder – Literatur – Didaktik*, Frankfurt am Main, Grundschulverband.
- Jauß, H. R. (1982), *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Jentgens, S. (2016), *Lehrbuch Literaturpädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*, Weinheim, Beltz Juventa.
- Josting, P., Maiwald, K. (a cura di) (2007), *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*, München, kopaed.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2024), «Der Deutschunterricht in der SBZ und den Westzonen in seinen Anfängen nach dem Krieg», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 12-21.
- Kepser, M., Abraham, U. (2016), *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*, 4a ed. rivista e ampliata, Berlin, Erich Schmidt.
- Kruse, I. (2020), «Intermediale Lektüre», in Kurwinkel, T., Schmerheim, P. (a cura di), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*, Stuttgart, J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_45
- Mikota, J., Sippl, C. (a cura di) (2024), *Ökologische Kinder- und Jugendliteratur: Grundlagen – Themen – Didaktik*, Innsbruck, StudienVerlag.
- Möbius, T. (2008), «Das “literarische Sehgespräch” als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote», in Frederking, V., Kepser, M., Rath, M. (a cura di), *Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien: Hartmut Jonas zum 65. Geburtstag gewidmet*, München, kopaed, pp. 141-156.
- Näger, S. (2017), *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*, Freiburg im Breisgau, Herder.
- Naujok, N. (2023), «Participation in Storytelling Settings: Multimodality in Multilingual Contexts», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28, 1, pp. 35-56. <https://doi.org/10.48694/zif.3610>
- Odendahl, J. (2024), «ÜberLebensKunst: Plädoyer für einen “Klimapassivismus” im Zeichen des schönen Spiels», in *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 54, 2, pp. 365-381.

- Odendahl, J., Illetschko, M. (2025), *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*, Berlin, Frank e Timme.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Volz, S., Wirthwein, H. (2004), *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*, Weinheim, Juventa.
- Ritter, M. (2025), «Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit», in *Didaktik Deutsch*, 29, 57, pp. 6-12. <https://doi.org/10.21248/dideu.736>
- Scherer, G., Volz, S., Wiprächtiger-Geppert, M. (a cura di) (2014), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung: Aktuelle Forschungsperspektiven*, Frankfurt am Main, VWT.
- Schüler, L. (2019), *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild: Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*, Stuttgart, J. B. Metzler.
- SDD (2026), *Symposion Deutschdidaktik*, consultato il 15 giugno 2026, <https://symposion-deutschdidaktik.de>
- Seidler, A. (2024), «Von der Medienintegration zur dritten Säule der Deutschdidaktik: Die Entwicklung der Mediendidaktik Deutsch seit den 1990er-Jahren», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 50-58.
- Spinner, K. H. (2005), «Der standardisierte Schüler: Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004», in *Didaktik Deutsch*, 10, 18, pp. 4-13.
- Spinner, K. H. (2005), «Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur», in Wieler, P. (a cura di), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*, Freiburg im Breisgau, Fillibach, pp. 153-166.
- Spinner, K. H. (2006), «Literarisches Lernen», in *Praxis Deutsch*, 33, 200, pp. 6-16.
- Spinner, K. H. (2024), «Rezeptionsorientierte Didaktik und handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht seit den 1980er-Jahren: Ein forschungsgeschichtlicher Überblick», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 41-49.
- Steinbrenner, M. (2018), «Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur», in *Leseräume*, 5, 4, pp. 7-21.
- Susteck, S. (2024), «Kommunikation und Kritik: Westdeutsche Neuorientierungen des Deutsch- und Literaturunterrichts in den 1960er- und 1970er-Jahren», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 31-40.
- Vollbrecht, R. (2018), «Medienbildung in digitalisierten Welten», in *merz: Medien und Erziehung*, 62, 5, pp. 25-31.
- Waldmann, G. (2021), *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik: Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle*, 13a ed., Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Wieler, P. (1989), *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*, Bern, Peter Lang.
- Wieler, P., Brandt, B., Naujok, N., Petzold, J., Hoffmann, J. (2008), *Medienrezeption und Narration: Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*, Freiburg im Breisgau, Fillibach.
- Winkler, I. (2024), «Literaturdidaktik im Zeichen der Kompetenzorientierung seit der Jahrtausendwende», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 60-69.
- Wintersteiner, W. (2023), «Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln: Literatur. Bildung. Politik», in *Didaktik Deutsch*, 28, 54, pp. 35-47. <https://doi.org/10.21248/dideu.668>
- Witte, J. (2024), «Literaturdidaktische Paradigmenwechsel im Spiegel der Themen von Der Deutschunterricht», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 70-82.
- Wittig, C. (2022), *Panellesungen in der Grundschule: Eine rekonstruktive Fallstudie zu multimodalen Transformationen des Comics Lehmriese lebt!*, Münster, Waxmann.

Marion Sauvaire*

La riflessività etica in didattica della letteratura

Ethical Reflexivity in Literature Education

Citazione: Sauvaire, M. (2026), «La riflessività etica in didattica della letteratura», *diLet, Didattica della Letteratura*, I(1), 22-36.
<https://doi.org/10.7346/dL-012026-02>

Riassunto

L'articolo affronta la dimensione etica dell'insegnamento della letteratura nel quadro della cosiddetta «svolta etica» sviluppatasi negli ultimi anni nella didattica della letteratura francofona. A partire dai concetti di pluralismo morale, riflessività del lettore e saggezza pratica (*phronesis*), viene proposta una concezione dell'educazione letteraria orientata allo sviluppo della capacità di interrogare criticamente i propri valori e quelli degli altri, evitando tanto il moralismo quanto il relativismo assiologico. La riflessione teorica è affiancata dalla presentazione di una ricerca empirica condotta nelle scuole secondarie del Québec sul dibattito interpretativo. L'analisi dei dibattiti e degli scritti riflessivi degli studenti mostra come il confronto tra interpretazioni divergenti favorisca lo sviluppo di capacità riflessive ed etiche quali l'empatia finzionale, il giudizio moderato, la reciprocità e il riconoscimento della diversità assiologica. Il contributo evidenzia il ruolo del conflitto interpretativo come dispositivo privilegiato per educare al pluralismo morale e sostenere la formazione di soggetti lettori capaci di confrontarsi con la complessità delle società democratiche contemporanee.

Parole chiave: didattica della letteratura; educazione etica; pluralismo morale; riflessività; dibattito interpretativo.

Abstract

This article examines the ethical dimension of literature education within the framework of the recent “ethical turn” in French-speaking literary didactics. Drawing on the concepts of moral pluralism, reader reflexivity, and practical wisdom (*phronesis*), it proposes a model of literary education aimed at fostering critical reflection on one's own values and those of others, while avoiding both moralism and axiological relativism. The theoretical discussion is complemented by the presentation of an empirical study conducted in Québec secondary schools on interpretive discussion. The analysis of classroom debates and students' reflective writings shows that the confrontation of divergent interpretations promotes the development of reflexive and ethical capacities such as fictional empathy, practical judgment, reciprocity, and recognition of axiological diversity. The article highlights the role of interpretive conflict as a privileged educational device for fostering moral pluralism and supporting the formation of readers capable of engaging with the complexity of contemporary democratic societies.

Keywords: literature education; ethical education; moral pluralism; reflexivity; interpretive discussion.

* Traduzione di Carola Borys. Salvo diversa indicazione, è nostra anche la traduzione delle citazioni di altre opere presenti nell'articolo.

La «svolta etica»: dibattiti e controversie in Francia

In Francia, sulla scia degli studi letterari degli ultimi decenni (Korthals Altes, 1999), anche la didattica della letteratura ha intrapreso a sua volta una «svolta etica» (Michel, 2016). Ciò si spiega in parte attraverso il dialogo intenso e ormai consolidato con la teoria e la critica letteraria riguardo ai valori etici ed estetici dei testi (per esempio Merlin-Kajman, 2016; Jouve, 2013; Langevin e Baroni, 2016). L'idea secondo cui la letteratura costituisce un laboratorio immaginativo di esperienze di pensiero, già presente in Ricoeur, viene rinnovata e riformulata da filosofe come Sandra Laugier, il cui volume *Littérature, éthique et vie humaine* (Letteratura, etica e vita umana, 2006) ha contribuito a far conoscere, attraverso la loro traduzione francese, i lavori fondativi di Martha Nussbaum (1990, 2010) e di Cora Diamond (2014). Il dibattito sulla svolta etica incontra inoltre interrogativi più ampi nei campi della sociologia delle arti (Heinich, 2017) e della filosofia dell'educazione (Fabre, Frelat-Kahn e Pachod, 2016; Leroux, 2016).

Nella didattica della letteratura, la «svolta etica» può essere collocata a partire dal 2017, anno in cui si è svolto a Grenoble il convegno *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (Insegnare la letteratura interrogando i valori), dal quale sono scaturite due pubblicazioni coordinate da Nicolas Rouvière nel 2019: il volume *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* e il numero di *Recherches & Travaux* intitolato *Valeur(s) del/dans l'enseignement des textes littéraires* (Valore/i dell'insegnamento e nell'insegnamento dei testi letterari). Altri due numeri monografici hanno contribuito a questa «svolta»: il fascicolo di *Le Français aujourd'hui* dedicato a *Littérature et valeurs* (Letteratura e valori, Laroque e Raulet-Marcel, 2017) e quello di *Repères* intitolato *Le tournant éthique en didactique de la littérature* (La svolta etica in didattica della letteratura, Louichon e Sauvaire, 2018). Questi lavori collettivi hanno contribuito a delineare i fondamenti epistemologici, gli orizzonti teorici e le pratiche didattiche di un insegnamento della letteratura orientato alla formazione etica degli studenti in diversi paesi francofoni.

Una delle controversie riguarda la strumentalizzazione della letteratura a vantaggio di un insegnamento morale. Alcuni studiosi di didattica si interrogano sul rischio di un ritorno a un insegnamento moralistico, se non addirittura moralizzatore (Puidoyeux, 2019). Gli universi finzionali non rischiano forse di essere strumentalizzati ai fini della trasmissione di una morale a priori, sia pure repubblicana? Altri si mostrano preoccupati per gli usi che possono essere fatti dei testi letterari nel corso di discussioni deliberative nell'ambito delle «educazioni a» o dell'insegnamento della filosofia per i bambini. La specificità della letteratura non rischia forse di essere oscurata dall'esercizio di competenze procedurali proprie della discussione? Tra gli studiosi di letteratura, le riserve riguardano il mancato riconoscimento della finzionalità intrinseca alla letteratura, che conduce a una confusione deleteria tra «fatto e finzione» (Lavocat, 2016). Inoltre, la valorizzazione eccessiva dell'orizzonte etico aperto dai mondi immaginati della letteratura potrebbe anche portare a minimizzare le dinamiche estetiche e poetiche della rappresentazione (Jouve, 2013; Korthals Altes, 1999). Tra le questioni sollevate, alcune appaiono ancora attuali: «Che cosa significa oggi insegnare la letteratura con un'intenzione etica? Come evitare un uso moralistico, o addirittura moralizzatore, della letteratura a scuola? Come articolare i valori analizzabili nelle opere, quelli portati da ciascun lettore, quelli interrogati (o meno) nelle interazioni in classe e quelli prescritti dall'istituzione scolastica?» (Louichon e Sauvaire, 2018). Come leggere le finzioni letterarie e insegnare la letteratura in un contesto segnato da una pluralità di valori, di sistemi assiologici spesso in conflitto? Il nostro contributo mira a esplicitare alcuni fondamenti epistemologici del pluralismo morale, per poi affrontare l'insegnamento delle finzioni letterarie alla luce dei conflitti assiologici che ne derivano.

Il percorso proposto in questo articolo si articola in quattro momenti. Il primo è dedicato alla lettura letteraria nella prospettiva del pluralismo morale. Vengono affrontati alcuni principi fondamentali che permettono di distinguere un insegnamento della letteratura capace di accogliere la diversità dei valori dal ritorno a una concezione didattica moralizzatrice. Il secondo momento introduce la nozione di riflessività. Come interrogare i valori finzionalizzati nei testi e, soprattutto, come prendere distanza, in quanto lettori, dai nostri stessi sistemi di valori?

Vengono qui delineati i legami fecondi tra la riflessività del lettore e la riflessività etica. In un terzo momento, i risultati di una ricerca sul dibattito interpretativo mostrano l'interesse euristico dei conflitti interpretativi nello sviluppo delle capacità riflessive degli studenti della scuola secondaria. Quali forme di conflittualità risultano più favorevoli allo sviluppo delle capacità etiche degli studenti in quanto soggetti lettori? In che modo la letteratura può contribuire al riconoscimento della diversità dell'altro? Queste sono le questioni affrontate nell'ultima parte.

1. Leggere e far leggere al di là della morale

1.1 Leggere le finzioni alla luce del pluralismo morale

Occorre prendere seriamente in considerazione il rischio di una strumentalizzazione moralizzatrice dell'insegnamento della letteratura, a causa degli usi ideologici che possono esserne fatti. Da un lato, in alcuni discorsi politici, si osserva la riemersione di concezioni obsolete della letteratura al servizio di una morale di Stato reazionaria. Dall'altro, come rispondere alle pressioni sociali sempre più insistenti che condannano determinate interpretazioni, o addirittura chiedono la censura di alcune opere, con il pretesto che esse costituirebbero una forma di violenza nei confronti di persone o comunità discriminate impegnate nella lotta per il proprio riconoscimento (Honneth, 1992)? È dunque possibile formulare alcune domande fondamentali: possiamo fondarci su una morale trascendente? Come determinare il valore dei nostri valori?

Per affrontare tali questioni privilegiamo il concetto di pluralismo morale, che riprendiamo dal volume *Différence et libertés. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme* (*Differenza e libertà. Le sfide attuali dell'educazione al pluralismo*) di Georges Leroux (2016). Ricordiamo che la diversità assiologica comprende la pluralità dei sistemi di valori e di credenze. Essa costituisce un fatto sociale innegabile, mentre il pluralismo designa un insieme di teorie etiche e politiche. Secondo Leroux, se il pluralismo può essere respinto in nome di un'autorità, di una credenza o di una particolare dottrina, la diversità, in quanto fatto, non può essere negata (2016, p. 132). Leroux propone una riflessione preziosa per comprendere come evitare al tempo stesso le derive dogmatiche di una morale sostanzialista e gli ostacoli di un relativismo indulgente che porta a affermare che tutto si equivale.

Il pluralismo comprende un insieme di teorie distinte: esso è dunque, a sua volta, un concetto plurale. Leroux distingue il pluralismo morale dal relativismo morale. Il *relativismo morale* afferma che «la pluralità è irriducibile e che non esiste alcuna morale trascendente, universale o naturale, esterna alla storia» (Leroux, 2016, p. 156). Questo relativismo filosofico si fonda su una concezione forte della storicità della conoscenza; esso non implica tuttavia che le diverse proposte etiche debbano essere poste sullo stesso piano o che venga loro attribuito un valore equivalente. Il relativismo filosofico non consiste nel sostenere che tutto si equivale, ma nel riconoscere che non esiste una morale trascendente o universale a partire dalla quale si possa determinare il valore dei nostri valori. Il *pluralismo morale* tiene conto della diversità delle concezioni della vita buona presenti all'interno della società e del conflitto morale che ne deriva (Leroux, 2016, p. 156). A differenza del relativismo, il pluralismo non esclude la possibilità di raggiungere il vero nella morale attraverso la razionalità. «Il pluralismo morale si distingue nettamente dal relativismo, poiché non dubita della possibilità di progredire razionalmente, mediante l'etica, verso una morale razionale, ma invita a constatare che, storicamente, essa non è mai compiuta» (Leroux, 2016, p. 156). Si tratta dunque di un *sostanzialismo definito «debole»*. Il punto comune tra i due posizionamenti epistemologici – relativismo morale e sostanzialismo debole – risiede nell'impossibilità di trovare fondamento in una morale trascendente e universale. Di conseguenza, ciò che distingue oggi le sfide di un'educazione al pluralismo dal tradizionale insegnamento morale è il fatto che disponiamo di una coscienza critica della morale, mentre l'insegnamento morale tradizionale si fondava su un sostanzialismo forte, vale a dire su una concezione essenzialista e prescrittiva della morale.

Per prendere le distanze da un utilizzo moralizzatore della letteratura, altri elementi di riflessione devono essere ricercati nella finzione letteraria stessa.

1.2 La letteratura serve a edificare moralmente i suoi lettori?

I teorici della svolta etica hanno evidenziato come nessun testo letterario sia eticamente neutro. Tuttavia, a nostro avviso, la letteratura non ha la vocazione a edificare moralmente i suoi lettori, innanzitutto perché è semmai una fonte di sovversione dei valori e di trasgressione delle norme, tanto estetiche quanto etiche; in secondo luogo, perché la finzione letteraria problematizza la pluralità dei valori, delle norme, delle forme della vita buona, dei modi di essere al mondo, di pensare, di credere e di sentire (Macé, 2016). La diversità assiologica viene riconfigurata, finzionalizzata e resa dialogica nell'opera letteraria. Questa prospettiva critica – vale a dire lo studio dei valori riconfigurati e resi dialogici dalle opere di finzione – è quella maggiormente sostenuta dalle ricerche, sia negli studi letterari (Jouve, 2001) sia in filosofia morale.

Nell'ambito della ricezione letteraria, la diversità dei valori dei lettori è stata molto meno studiata (Daunay e Dufays, 2007, Sauvaire, 2013, Miquelon, 2022). Noi proponiamo qui di considerare questa pluralità come una risorsa e, al tempo stesso, come un prodotto dell'atto di lettura. Da un lato, i lettori mobilitano delle «risorse assiologiche»: le loro credenze, i loro posizionamenti assiologici, il giudizio morale sui personaggi, la ricerca immaginaria di comportamenti esemplari (Sauvaire e Falardeau, 2015). Dall'altro, secondo Ricœur, il lettore sceglie, tra le proposte di correttezza etica offerte dalla fiction, quelle che corrispondono ai suoi «possibili più propri» (Ricœur, 1985). In questo senso, può verificarsi sia un rafforzamento dei valori che il lettore percepisce come costitutivi della propria esperienza soggettiva, sia un distanziamento rispetto a tali valori. In altri termini, le finzioni incidono sui valori di coloro che le leggono e non è possibile separare l'esperienza della lettura dall'orizzonte etico della vita dei lettori (Sauvaire, 2019). Ciò significa che l'esperienza di lettura è, al tempo stesso, rivelatrice e trasformativa per il soggetto lettore. Ciò che viene trasformato non è soltanto una visione del mondo, ma il soggetto stesso, in quanto attore di un mondo vissuto e situato. È per questo che Ricœur formula questo illuminante paradosso: «Più il lettore si irrealizza nella lettura, più profonda e più lontana sarà l'influenza dell'opera sulla realtà sociale» (1985, p. 328).

Considerando che la lettura letteraria può condurre i soggetti a riconsiderare le proprie azioni dal punto di vista etico, bisogna forse scegliere il corpus da insegnare in funzione dei valori che desidereremmo trasmettere? Tali questioni sono state discusse dai precursori della svolta etica: Wayne Booth (1988), Martha Nussbaum (1990) e Paul Ricœur (1990). Le opere di finzione che rendono seducenti i valori in contraddizione con la morale dei loro lettori costituiscono casi particolarmente interessanti. Booth ha il merito di essere stato il primo a porre il problema delle opere che risultano al tempo stesso trasgressive sul piano della morale e mistificatrici nei confronti del lettore. Il suo modello di lettura si fonda sull'amicizia tra il testo e il lettore (la *philia* aristotelica), il che lo conduce a respingere le narrazioni che presentano punti di vista non chiaramente discernibili e narratori inaffidabili, quelli che Ricœur definisce con efficacia «seducenti canaglie». Secondo Booth, queste canaglie sono capaci di trascinare il lettore nella più grande confusione morale; per questo egli condanna, per esempio, *La Chute* (*La caduta*) di Albert Camus, suscettibile, a suo avviso, di trascinare il lettore nel crollo spirituale di Clamence. Secondo Ricœur, «ci si può tuttavia chiedere chi sia giudice di ciò che in ultimo è pernicioso» (1985, p. 295). In altri termini possiamo chiederci: quale morale determina il valore dei nostri valori? Ricœur ammette che la letteratura può essere pericolosa, ma secondo lui «questa letteratura velenosa richiede un nuovo tipo di lettore: un lettore che *risponde*» (1990, p. 296). Quanto più il narratore si rivela inaffidabile, quanto più l'impresa di seduzione è dissimulata, quanto più la letteratura si fa corrosiva, tanto più sono richieste la libertà e la responsabilità del lettore. L'esempio delle «canaglie seducenti» mostra la necessità di formare lettori distanziati e riflessivi. Ciò ci conduce sulla pista della distanziamento: «Anche

la più perniciosa, la più perversa impresa di seduzione (quella, per esempio, che renderà stimabile l'umiliazione della donna, la crudeltà e la tortura, la discriminazione razziale [...]) può, al limite, rivestire sul piano dell'immaginario una funzione *etica*: quella della *distanziamento*» (1985, p. 295).

Nell'insegnamento della letteratura, la finalità etica non dovrebbe essere ricercata in valori universalmente condivisibili, che verrebbero proposti (o imposti) al lettore, bensì nella complessità delle istanze narrative, nel carattere dialogizzato e finzionalizzato del pluralismo morale, che rinvia il lettore alla propria libertà, alla propria responsabilità, alla presa di distanza dal testo, ma anche dal proprio percorso di lettura. In altri termini, in quanto lettori, dobbiamo prendere distanza non soltanto dai valori rifigurati nella finzione, ma anche dai nostri stessi valori, nella misura in cui essi condizionano la nostra appropriazione delle opere. Ricoeur chiama «momento critico» o «critica delle ideologie» il momento della distanziamento in cui la lettura ci rende consapevoli dei valori condivisi, del tessuto delle evidenze che costituisce il nostro orizzonte storico e culturale in quanto lettori.

2. Riflessività del lettore e riflessività etica

2.1 La riflessività del lettore

La riflessività consiste nella presa di distanza, da parte del lettore, non dal testo letterario in sé, ma dalla propria lettura (Sauvaire, 2013, 2019b). La riflessività non deriva da una spiegazione o da un'analisi del testo che si aggiungerebbe dall'esterno a un'appropriazione primaria, intima. Essa è consustanziale all'appropriazione del testo e alla comprensione di sé. Infatti, secondo Ricoeur, questa «distanziamento di sé da sé è interna all'appropriazione stessa» (1986, p. 60), poiché appropriarsi di un testo consiste nel «rendere proprio ciò che inizialmente era estraneo» (1986, p. 171), nell'«esporsi al testo, nel ricevere da esso un sé più ampio» (1986, p. 130). Vi è dunque una tensione tra «appropriazione e disappropriazione» al cuore della comprensione riflessiva di sé come lettore e scrittore della propria vita (Ricoeur, 1986). In questo senso, ciò che caratterizza la lettura sarebbe la capacità di permettere al lettore di disappropriarsi dei propri modi di essere, di pensare e di agire, per iniziare eventualmente a comprendersi diversamente (Sauvaire e St-Onge, 2022).

Nel quadro delle nostre ricerche abbiamo elaborato e sperimentato un modello di analisi della riflessività dei lettori della scuola secondaria, che implica quattro dimensioni (Sauvaire, 2019b).

1. La presa di distanza, da parte del soggetto, dalle proprie interpretazioni, compresa la capacità di esplicitare le proprie risorse soggettive (conoscenze, emozioni, esperienze, valori, appartenenze socioculturali ecc.): perché la mia interpretazione è soggettiva? È cambiata nel tempo?
2. La presa di distanza dalle pratiche di lettura e di scrittura letteraria.
3. Il ritorno riflessivo sul ruolo dei pari e sulla dimensione intersoggettiva, vale a dire la capacità di confrontare e validare diverse interpretazioni riprese dagli altri, ed eventualmente di generalizzare o persino concettualizzare il ruolo dell'altro nel processo interpretativo: perché le interpretazioni degli altri sono differenti tra loro? E rispetto alle mie?
4. Il ritorno riflessivo a sé come lettore, vale a dire l'elaborazione retrospettiva di un percorso di lettura: in che modo la scrittura o i dibattiti hanno modificato la mia lettura? Ho imparato a conoscermi meglio come lettore o lettrice?

Quali legami teorici è possibile stabilire tra la riflessività dei lettori – propria della lettura letteraria a scuola – e la riflessività etica, richiesta nell'ambito di un'educazione al pluralismo morale? A tal fine proponiamo un avvicinamento tra l'ermeneutica del soggetto e l'educazione alla prudenza (*phronesis*), così come definita da Michel Fabre.

2.2 Dalla *phronesis* alla riflessività etica

In *Soi-même comme un autre* (*Sé come un altro*, 1990), Ricœur commenta la tragedia di Sofocle *Antigone* per mostrare che la letteratura ci sollecita a sviluppare una «saggezza pratica», una *phronesis*. La *phronesis* aristotelica consiste, secondo lui, nel formulare un giudizio moderato su una situazione eticamente complessa e contraddittoria. In un'intervista successiva (2014), egli riformula così la propria concezione della *phronesis*:

Il coro dice continuamente a Creonte: non hai saputo “*phronêin*”, cioè formulare un giudizio moderato su una situazione complessa e comprendere che tuo fratello è al tempo stesso il nemico della Città, ma anche tuo fratello. Allora, devi seppellirlo oppure no? Occorre trovare la soluzione giusta a un problema contraddittorio. Questo è *phronêin*, la *phronesis*, la prudenza (Ricœur, 2017, p. 185).

In filosofia dell'educazione, la riflessività morale è un concetto sviluppato da Michel Fabre. In *L'idée de valeur en éducation* (*L'idea di valore nell'educazione*, 2016), Fabre sottolinea l'importanza di educare alla prudenza in un mondo in cui il pluralismo morale non risparmia l'istituzione scolastica.

Sostengo dunque un'educazione morale a scuola che sia innanzitutto un'educazione alla prudenza e che prepari i giovani a muoversi in questo mondo problematico che è il nostro [...]. Credo tuttavia che il ruolo specifico della scuola, rispetto alle altre istituzioni e alla società civile, sia quello di coltivare la riflessività morale (p. 27, corsivo nostro).

Questo termine, «prudenza», va compreso nel senso della *phronesis* aristotelica. Fabre rimane fedele alla traduzione latina (*prudentialia*) scegliendo il termine «prudenza», ma è proprio nel senso di «saggezza pratica», riattualizzato da Ricœur e da Dewey (*Wisdom*), che egli intende porre la *phronesis* al centro dell'educazione al pluralismo morale. Per Fabre, un'educazione alla prudenza consiste nell'esercizio di capacità di problematizzazione e di riflessività etica. La sua concezione risulta dunque più ampia di quella di Ricœur. Sviluppare questa «postura di riflessività etica» costituisce uno dei compiti specifici della scuola finalizzati a educare al pluralismo morale. Le proposte di Michel Fabre sulla riflessività etica¹ mettono in prospettiva quelle relative allo sviluppo della riflessività del lettore nella didattica della letteratura. Resta tuttavia da precisare in che modo l'insegnamento della letteratura contribuisca specificamente a questa educazione al pluralismo morale. A tal fine, proponiamo di considerare il conflitto delle interpretazioni letterarie come una mediazione dei conflitti assiologici inerenti alle società pluraliste.

2.3 Dibattiti interpretativi e capacità riflessive

2.3.1 L'interesse euristico dei conflitti

Secondo Fabre, «la specificità della scuola potrebbe essere quella di formare alla prudenza in un mondo in cui i valori non sono soltanto plurali, ma spesso anche in conflitto» (2016, p. 29). Anche per Ricœur il conflitto costituisce una struttura dell'azione umana, nel senso che non esistono né una vita né una società naturalmente pacificate (2004). Infatti, la pluralità delle forme di vita e la diversità dei sistemi assiologici che circolano e talvolta si scontrano all'interno delle società democratiche generano inevitabilmente conflitti di valori. La presenza di conflitti assiologici rappresenta dunque, in generale, un segno di vitalità nelle società pluraliste, purché essi non degenerino in violenza e barbarie. Ora, la barbarie si manifesta ormai

1 Termine che privilegiamo rispetto a quello di riflessività morale.

all'interno della scuola stessa. A causa del carattere estremo e arbitrario degli atti di violenza terroristica, sembra oggi più che mai rischioso fare dei conflitti di valori il motore della riflessività etica nelle lezioni di letteratura. Tuttavia, bisogna forse cedere a discorsi rassicuranti che, sotto il velo della benevolenza, veicolano spesso soltanto un'altra forma di dogmatismo morale, politicamente corretto e conformista? Eliminare i conflitti significa privarsi di quella dinamica senza la quale non è possibile imparare a formulare giudizi più sfumati, a risolvere contraddizioni, a riconoscere nell'altro la diversità umana. Eppure, il compito degli insegnanti assomiglia sempre più a un incubo da funamboli: come aiutare gli studenti ad appropriarsi del pluralismo morale, a esprimere e confrontare le proprie concezioni della vita buona, senza esporli a conflitti assiologici e ideologici deleteri? Di fronte alla complessità di questo compito, come non comprendere che gli insegnanti di lettere siano tentati di allontanare la problematizzazione etica a vantaggio di approcci formalisti alla letteratura, ritenuti più neutri? Al contrario, come evitare che la discussione in classe si impantani in un consenso «morbido», in cui l'ascolto passivo delle opinioni degli uni e degli altri finisca per rendere invisibili conflitti già in parte trasformati in tabù?

2.3.2 Mettere in discussione le interpretazioni

Dal 2018 al 2022 abbiamo diretto una ricerca sul dibattito interpretativo nell'insegnamento secondario in Québec². Il dibattito interpretativo (d'ora in poi DI) è un'attività orale collaborativa condotta dall'insegnante con l'intera classe a partire da un'opera letteraria letta previamente, con l'obiettivo di confrontare, affinare o accrescere la complessità delle interpretazioni degli studenti riguardo a tale opera (Dias, 2015, Louichon e Perrin-Doucey, 2008, Quet, 2001, Soulé, Tozzi e Bucheton, 2008). A differenza del dibattito argomentativo, che si fonda sulla dimostrazione della veridicità di una tesi e riguarda una questione sociale controversa, il DI si basa sulla giustificazione delle diverse interpretazioni letterarie. Gli studenti che partecipano al DI devono rendere accettabili le proprie interpretazioni soggettive agli occhi degli altri lettori. Si passa così da un criterio di verità (fondato sull'oggettività del senso testuale) a un criterio di accettabilità. L'accettabilità delle interpretazioni richiede una validazione intersoggettiva fondata sul confronto delle giustificazioni che le sostengono. Per questo motivo, all'interno di un DI, interpretazioni contraddittorie ma ritenute ugualmente accettabili possono coesistere.

Abbiamo selezionato tre opere letterarie di generi differenti, scelte, tra l'altro, per la ricchezza delle questioni etiche ed estetiche che sollevano e per le molteplici interpretazioni che suscitano. Si tratta di *Inconnu à cette adresse* di Kressmann Taylor (2012 [1938]), *Incendies* di Wajdi Mouawad (2015) e *Bleuets et Abricots* di Natacha Kanapé Fontaine (2016). Otto insegnanti hanno condotto dei DI su queste tre opere con studenti del terzo, quarto e quinto anno della scuola secondaria³. Abbiamo filmato e trascritto 23 dibattiti, 48 interviste con le insegnanti e raccolto 1013 testi di studenti (scritti precedentemente e successivamente ai dibattiti). Si tratta di uno studio multisito, multicaso e multifocale. La metodologia adottata è comparativa e interpretativa (Sauvaire, 2025). Abbiamo analizzato l'effetto delle pratiche di DI messe in atto dalle insegnanti sugli scambi tra gli studenti e sulle loro abilità di interpretare e comprendere i testi letterari. Abbiamo così potuto mettere in evidenza l'«effetto insegnante», l'«effetto opera» così come essa viene didattizzata, nonché l'importanza del ruolo dei pari nello sviluppo delle abilità di lettura e delle capacità riflessive degli studenti.

2 Ricerca sovvenzionata dal *Fonds de recherche du Québec – Société et culture* (FRQSC), nell'ambito del programma «Actions concertées».

3 In Québecq, questo corrisponde normalmente alla fascia d'età 14-17 anni (n.d.t.).

2.3.3 Le capacità riflessive degli studenti negli scritti redatti dopo i dibattiti interpretativi

Presentiamo qui i principali risultati relativi alle correlazioni tra intersoggettività e riflessività in un sotto-campione di 432 testi. Gli scritti selezionati sono quelli di quattro classi, ciascuna delle quali ha realizzato tre DI: sono stati analizzati 216 testi «pre» e 216 testi «post»⁴. Le capacità riflessive degli studenti in quanto soggetti lettori emergono soprattutto negli scritti individuali redatti dopo i dibattiti, e molto meno durante gli scambi in classe, che sono invece dedicati al confronto delle interpretazioni. Questo confronto tra pari favorisce lo sviluppo di capacità riflessive approfondite negli scritti «post». L'analisi dettagliata delle differenti dimensioni della riflessività mostra che esse risultano spesso strettamente intrecciate, come nel seguente passaggio, rappresentativo del contributo dei pari (dimensione 3) nella presa di distanza dalle proprie interpretazioni da parte del soggetto (dimensione 1):

Quando uno parlava del silenzio di Nawal mi ha fatto cambiare idea e mi ha convinto che, se rimaneva in silenzio, era per poter amare suo figlio e non il suo carnefice. Pensavo che non parlasse più perché voleva dimenticare il suo passato, ma ho cambiato idea⁵ (Insegnante Béatrice, *Incendies*, Studente 3)⁶.

Prendere parte al conflitto delle interpretazioni attraverso l'attività del DI favorisce lo sviluppo delle capacità riflessive degli studenti in quanto lettori e lettrici. Questo risultato appare particolarmente evidente per due dimensioni della riflessività: il ritorno a sé come lettore e la presa di distanza dalle interpretazioni altrui. Negli scritti «post» che testimoniano un *ritorno a sé in quanto lettore* (184 su 216), il 77,4% degli enunciati raggiunge il livello più alto di riflessività, vale a dire il livello 4; ciò significa che gli studenti esplicitano il proprio percorso interpretativo rispetto all'opera studiata. In questi enunciati di livello 4 essi fanno spesso riferimento al ruolo dei pari nella comprensione di sé stessi, come nel prossimo passaggio: «Mi è piaciuto conoscere l'opinione degli altri e condividere la mia con i miei compagni, ed è questo che, credo, mi ha permesso di conoscermi meglio come lettrice. Conosco anche meglio il tipo di lettori che sono i miei compagni» (Insegnante Colette, *Incendies*, Studente 2). Gli scambi intersoggettivi favoriscono il ritorno a se stessi, ma anche, in alcuni casi, l'emergere della *reciprocità* tra soggetti lettori. Dopo i DI, anche *la presa di distanza dalle interpretazioni dei pari* mostra una progressione significativa, poiché si passa da 0 occorrenze negli scritti «pre» a 191 testi sui 216 scritti «post». In alcune classi, gli studenti si limitano a riformulare l'interpretazione di un compagno, mentre in altre confrontano più interpretazioni per valutarne la pertinenza; alcuni arrivano persino a concettualizzare le ragioni della diversità interpretativa. Ritroviamo qui l'analogia proposta da Ricœur tra appropriazione del mondo del testo e disappropriazione di sé, con la differenza che, in questo caso, si tratta di appropriarsi delle interpretazioni degli altri, di accettare che esistano interpretazioni contraddittorie; in altri termini, si tratta di riconoscere il conflitto delle interpretazioni. Ecco un esempio particolarmente evocativo della capacità dello studente di prendere distanza dalla diversità delle interpretazioni in rapporto alla pluralità dei valori dei lettori:

Durante questi dibattiti emergevano molto i valori dell'amicizia, dell'onore personale, della famiglia e della vendetta. Credo che queste diverse opinioni derivino dall'esperienza vissuta, cioè dai valori che i nostri genitori ci hanno trasmesso e dalle nostre esperienze personali. Credo dunque che le nostre differenti interpretazioni derivino dal fatto che

4 Ai fini della comparazione, sono stati considerati soltanto gli studenti che hanno prodotto sia il testo «pre» che il testo «post».

5 Gli errori linguistici negli scritti degli studenti sono stati corretti per facilitarne la traduzione.

6 Gli interventi sono riportati facendo riferimento al gruppo di appartenenza, che prende il nome dell'insegnante, al testo oggetto del DI e al numero dello studente (n.d.t.).

non abbiamo ricevuto la stessa educazione né vissuto le stesse esperienze» (Insegnante Colette, *Inconnu à cette adresse*, Studente 11).

La riflessività del lettore, quando si concentra sulle contraddizioni tra interpretazioni soggettive, conduce gli studenti a prendere coscienza del ruolo dei valori, delle credenze e delle esperienze vissute nella propria lettura. In altri termini, la diversità delle interpretazioni permette loro di prendere coscienza della propria diversità assiologica. Ritroviamo così la prospettiva della riflessività etica come problematizzazione del pluralismo morale. Se la diversità delle interpretazioni può rivelare la diversità assiologica dei lettori, può anche avere un effetto trasformativo su di essa? Il DI potrebbe costituire un mezzo per sviluppare la riflessività etica degli studenti? Alcune pratiche del DI risultano maggiormente favorevoli all'apprendimento del conflitto delle interpretazioni?

3. Forme di conflittualità interpretative e capacità etiche degli studenti lettori

Da *Parcours de la reconnaissance* (*Percorsi del riconoscimento*, 2004), l'ultima opera di Ricœur, riprendiamo soprattutto l'idea di un «mutuo riconoscimento», che emerge in alcune situazioni intersoggettive caratterizzate da particolari «forme di conflittualità».

3.1 La finalità etica

La riflessività non esaurisce evidentemente la questione dei rapporti tra fiction e finalità etica, definita da Ricœur come un «tendere alla vita buona con e per gli altri all'interno di istituzioni giuste» (Ricœur, 1990, p. 202). Come vengono articolate la costituzione di sé e la finalità etica «con e per gli altri»? Questo è l'oggetto del settimo studio di *Soi-même comme un autre* (*Sé come un altro*, 1990), intitolato «Il sé e la prospettiva etica». Ricœur sviluppa tre movimenti, che corrispondono a tre dimensioni (individuale, interpersonale e sociale) della finalità etica: la stima di sé, la reciprocità con l'altro (nel dialogo interpersonale tra un «io» e un «tu») e il riconoscimento della pluralità dei terzi all'interno di istituzioni giuste. Abbiamo cercato di prolungare ciascuno di questi tre movimenti in una teoria della lettura letteraria (Sauvaire, 2019a).

Il primo movimento della finalità etica è quello della stima di sé. Ricœur stabilisce un parallelo esplicito tra una categoria della teoria della lettura – l'interpretazione di sé – e la categoria corrispondente della sua teoria etica, cioè la *stima di sé*. Per Ricœur, infatti, *la vita buona è un lavoro di natura interpretativa*. Si tratta, in un certo senso, di leggere il testo della propria vita. Interpretare il testo delle nostre azioni significa interpretare noi stessi. Così, «sul piano etico, l'interpretazione di sé diventa stima di sé» (1990, p. 211).

Segue poi la reciprocità, che consiste nel considerare l'altro come un altro sé stesso. La riflessione si situa qui al livello del dialogo interpersonale, dello scambio improntato alla sollecitudine di un «io» nei confronti di un «tu». Il prolungamento in una teoria didattica della lettura letteraria è più problematico. In che modo si realizza la sollecitudine verso l'altro nella lettura e di quale «altro» si tratta? Si tratta forse di interpretare le azioni e i discorsi di un personaggio all'interno di un'opera? Oppure di riconoscere l'altro come un altro soggetto lettore, come un interprete amichevole? Ricœur non lo esplicita. I due versanti sono certamente complementari; occorrerà tuttavia distinguere il rapporto con il personaggio dalle relazioni tra le persone. Nulla garantisce infatti che l'empatia finzionale nei confronti di un personaggio si trasformi in sollecitudine verso l'altro, fosse anche un amico.

Il vivere insieme, il vivere bene, non si limita evidentemente alle relazioni interpersonali, ma si estende alla vita comune garantita da istituzioni giuste (1990, p. 227). Il terzo movimento è quello della giustizia, che segna il passaggio dalla sollecitudine verso un «tu» (il soggetto che ha un volto) al riconoscimento della pluralità dei «terzi» (il soggetto costruito dalla

legge). La sfida consiste nel riconoscere «la pluralità dei terzi che non saranno mai dei volti» (1990, p. 228). Si tratta di un principio etico astratto fondato sulla giustizia. Questo terzo momento, il più complesso e rischioso, è anche quello maggiormente in grado di fondare la pertinenza sociale dell'insegnamento della lettura letteraria. La lettura di fiction permette forse di riconoscere la pluralità dei terzi? Nulla sembra garantire il passaggio sistematico dalla reciprocità tra lettori in una classe al riconoscimento dell'altro come principio dello Stato di diritto. Costatare il limite di ogni tentativo di ricostruire il legame sociale sulla base di una relazione strettamente dialogica, anche quando improntata alla sollecitudine o all'empatia, è essenziale per superare le semplificazioni di un discorso convenzionale sul vivere insieme incapace di farsi carico dei conflitti inerenti alla pluralità assiologica.

Secondo noi, il passaggio dalla reciprocità al riconoscimento costituisce la questione centrale di un'educazione al pluralismo. Nel suo *Parcours de la reconnaissance* (*Percorsi del riconoscimento*, 2004), Ricœur indica una via stretta, che chiama «mutuo riconoscimento». Esso emerge in situazioni intersoggettive più o meno istituzionalizzate, che non si possono ridurre allo scambio amicale e che oltrepassano il semplice riconoscimento dell'uguaglianza dei diritti tra soggetti liberi. Tutte queste situazioni implicano necessariamente conflitti assiologici, a causa del «carattere insuperabile della pluralità umana nelle transazioni intersoggettive» (2004, p. 315). Ricœur, tuttavia, si spinge oltre, sostenendo due tesi importanti per il nostro discorso. In primo luogo, non può esservi riconoscimento reciproco senza forme di conflittualità. In secondo luogo, «queste forme di conflittualità sono correlate a nuove capacità personali» (2004, p. 326). *Egli stabilisce dunque una triplice relazione tra mutuo riconoscimento, conflittualità e capacità*. Si chiede infatti: quali forme di conflittualità sono legate al mutuo riconoscimento? Quali capacità personali emergono nelle situazioni di mutuo riconoscimento?

In sintesi, il mutuo riconoscimento corrisponderebbe a situazioni parzialmente istituzionalizzate nelle quali i soggetti prendono parte a forme di conflittualità che consentono loro di sviluppare nuove capacità etiche. Questo potrebbe rappresentare il passaggio mancante tra il dialogo tra pari in classe e una forma più astratta di riconoscimento del pluralismo morale. Per quanto riguarda le forme di conflittualità, Ricœur ne individua due: il consenso e la ricerca del compromesso. Per quanto concerne invece le capacità relative alla stima di sé, alla reciprocità o al riconoscimento, egli rimane molto vago. Abbiamo quindi cercato di identificare più precisamente forme di conflittualità e capacità «etiche» a partire dalle trascrizioni dei dibattiti interpretativi in classe e dagli scritti riflessivi degli studenti.

3.2 Le forme di conflittualità

L'analisi riguarda le relazioni tra, da un lato, la descrizione di *forme di conflittualità* (*il consenso e il compromesso*), quali emergono principalmente nel corso dei dibattiti e, dall'altro, lo sviluppo di *capacità etiche*, quali vengono riconfigurate a posteriori negli scritti riflessivi individuali. Tra queste due forme di conflittualità emerge una differenza fondamentale: il consenso tende a rendere invisibile il conflitto delle interpretazioni, mentre la ricerca del compromesso rende manifeste le contraddizioni tra le interpretazioni e richiede pertanto di fare riferimento a diversi criteri di giustificazione.

3.2.1 Le forme del consenso

L'effetto principale del consenso consiste nel rendere invisibile il conflitto delle interpretazioni, sia perché i lettori si astengono dal valutarne la pertinenza, sia perché viene preso in considerazione un solo ordine di giustificazione. Sono state individuate tre forme di consenso: relativistico, normativo e dossico [*doxique*].

Il consenso relativistico consiste nel livellare tutte le interpretazioni e nell'eliminare la controversia. La discussione si riduce all'ascolto cortese delle opinioni individuali, senza che la classe si costituisca come comunità di lettori che ha come obiettivo comune il confronto dei

significati. Il consenso relativistico consiste nel lasciare che gli studenti pensino che tutte le interpretazioni siano accettabili, o addirittura che si equivalgano. Si manifesta, per esempio, nella classe di un'insegnante che valida implicitamente le interpretazioni chiedendo sistematicamente di ritornare sul testo, ma senza favorire l'espressione di divergenze tra i lettori. Questo tipo di consenso può generare confusione negli studenti.

Il consenso normativo consiste nel fare riferimento a un solo criterio di giustificazione o a una norma unica. Tale criterio può essere veicolato da una comunità interpretativa, come nel caso della citazione testuale considerata prova, oppure provenire da altre norme scolastiche, come quella della «risposta corretta», o ancora da norme socialmente costruite, come il voto per alzata di mano. Se gli insegnanti non esplicitano i criteri di accettabilità delle interpretazioni, gli studenti possono ricorrere a ordini di giustificazione validi in altri contesti, ma inappropriati nel dibattito interpretativo.

Il consenso «dossico» si verifica quando i lettori si allineano a un'interpretazione percepita come maggioritaria, sia perché si fonda su un'opinione comune (*doxa*), sia perché sembra raccogliere l'unanimità del gruppo. Anche questa forma di consenso rende invisibile il conflitto delle interpretazioni, come mostra la seguente citazione tratta dallo scritto di uno studente: «Per questo dibattito ho avuto l'impressione che tutti avessero opinioni simili. Penso che molti non abbiano compreso pienamente la raccolta e abbiano adottato l'opinione degli altri dopo averne compreso il punto di vista» (Insegnante Gabrielle, *Bleuets et Abricots*, Studente 21).

3.2.2 La ricerca del compromesso rende manifesto il conflitto delle interpretazioni

Il compromesso rappresenta un'altra forma di conflittualità, più complessa da definire. Ricœur si richiama all'opera di Boltanski e Thévenot, *De la justification (Sulla giustificazione)*, 1991), secondo cui il compromesso tra attori sociali emerge proprio quando diversi sistemi di giustificazione entrano in conflitto; la giustificazione è infatti la strategia attraverso cui gli interlocutori cercano di far riconoscere la legittimità delle proprie posizioni. Nella ricerca del compromesso ciascuno mantiene la propria posizione e nessuno viene privato del proprio ordine di giustificazione. Per questo motivo, secondo Ricœur, il compromesso è sempre difficile, fragile e revocabile. Esso si distingue sia dalla compromissione – che consiste nel sottomettersi a un ordine di giustificazione al quale non si aderisce – sia dal consenso, che corrisponde al livellamento di tutte le interpretazioni in un amalgama indistinto (Ricœur, 2017, p. 119).

Le nostre analisi dei dibattiti interpretativi mostrano che la ricerca del compromesso emerge a due condizioni: che la reciprocità tra gli *interpreti non implichi un accordo finale e che vengano mobilitati diversi ordini di giustificazione*, come nell'esempio seguente:

Quando cercavamo di stabilire chi fosse buono e chi cattivo, anche se due studenti esprimevano giudizi completamente opposti, mi ritrovavo a credere a entrambe le facce della medaglia. Questo mi ha mostrato come ogni persona possa interpretare la stessa storia ma giungere a una comprensione completamente diversa. Inoltre, questi due punti di vista sono ugualmente validi, perché gli studenti li sostenevano con prove, valori, e rendono così credibili le loro opinioni (Insegnante Colette, *Inconnu à cette adresse*, Studente 8).

Ai criteri di validazione qui menzionati (le citazioni dal testo e i valori dei lettori), gli studenti aggiungono le proprie conoscenze, emozioni, esperienze personali e letture precedenti.

Il compromesso rende manifesto il conflitto tra interpretazioni alternative, se non contraddittorie. Abbiamo visto come il compromesso costituisca, secondo Ricœur, la forma di conflittualità propria dell'esercizio del mutuo riconoscimento (2004, p. 337). I nostri risultati mostrano che, nelle classi in cui le diverse forme di consenso rendono invisibile il conflitto delle interpretazioni, gli scritti riflessivi risultano meno approfonditi e gli studenti percepiscono in misura minore la diversità interpretativa. Al contrario, nelle classi in cui gli insegnanti favoriscono maggiormente la ricerca di un compromesso tra pari, gli studenti verbalizzano in modo più riflessivo il ruolo degli altri lettori: confrontano in modo valutativo le interpretazioni

dei compagni (livello 3) e arrivano a concettualizzare la diversità delle interpretazioni soggettive (livello 4). Vediamo ora in che modo queste forme di conflittualità sono collegate alla presenza di capacità di natura etica negli scritti riflessivi degli studenti.

3.3 Quali capacità etiche emergono grazie al conflitto delle interpretazioni?

Le capacità etiche manifestate dagli studenti si collocano su due piani dell'esperienza del conflitto delle interpretazioni: l'appropriazione degli universi finzionali letterari e la relazione con gli altri soggetti lettori in classe. Da un punto di vista didattico, è essenziale distinguere questi due piani, innanzitutto perché gli studenti, in particolare nella scuola primaria, tendono a confondere personaggio e persona (Gennai e Richard-Principalli, 2025). Inoltre, nulla garantisce che l'empatia nei confronti di un personaggio finzionale si trasformi in empatia verso un compagno, fosse anche un amico.

3.3.1 Le capacità etiche legate all'appropriazione finzionale

Due capacità etiche sono riconducibili all'appropriazione degli universi finzionali: l'empatia finzionale e il giudizio moderato. L'empatia finzionale si esercita nei confronti del personaggio e del mondo del testo; essa appartiene all'immersione del soggetto lettore nella finzione (Larivée, 2017). Il giudizio moderato rinvia invece alla *phronesis* nel senso attribuitole da Ricoeur. Consiste nel trarre dalla lettura un sapere applicabile a sé stessi. Questo sapere per il sé si esprime sotto forma di un giudizio moderato e sfumato su una situazione eticamente complessa (Ricoeur, 2017, p. 185). Queste due capacità etiche finzionalizzate sono attestate in numerosi scritti riflessivi degli studenti, ma pochi le articolano in modo tanto esplicito quanto questa studentessa che risponde alla domanda: «Hai imparato a conoscerti come lettrice?».

Sì, ho imparato a conoscermi meglio. Per esempio, ho notato che, soprattutto con questa storia, durante il dibattito, cercavo molto di mettermi nei panni di ciascun personaggio; provavo empatia tanto per l'uno quanto per l'altro. Durante il dibattito, mentre alcuni avevano posizioni molto nette su chi, tra Max e Martin, fosse il più cattivo, io non riuscivo a prendere posizione, perché consideravo la storia, gli eventi e le motivazioni di ciascuno di loro. Credo quindi di essermi resa conto di essere una lettrice empatica, capace di considerare le loro sfortune e di provare una certa compassione per entrambi, nonostante le loro azioni (Insegnante Colette, *Inconnu à cette adresse*, Studente 8).

L'appropriazione finzionale costituisce il terreno sul quale possono svilupparsi queste capacità empatiche dei soggetti lettori. Tuttavia, il passaggio dall'empatia finzionale nei confronti dei personaggi alla reciprocità tra soggetti lettori, immersi in una conflittualità ben reale, non è affatto automatico.

3.3.2 Le capacità etiche legate al mutuo riconoscimento

Se il conflitto delle interpretazioni consente di entrare in una forma di reciprocità, ciò può avvenire soltanto grazie a un compromesso tra lettori uguali e differenti, nel quale ciascuno conserva il proprio posto. Non può esservi reciprocità senza conflitto delle interpretazioni. Il seguente passaggio mostra come la ricerca del compromesso favorisca la reciprocità tra gli interpreti senza necessariamente sfociare in un'interpretazione condivisa:

Lo Studente 9, in risposta alla domanda se Max fosse o meno un carnefice, ha sostenuto che Martin era soltanto una vittima, poiché non avrebbe potuto fare nulla per aiutare Griselle. In quel momento ho riconsiderato la mia interpretazione e questo mi ha portato a verificare di nuovo nel libro. Mi sono poi accorto di un dettaglio che sembrava essere sfuggito a tutti; così, nonostante le sue argomentazioni eccellenti, lo Studente 9 non è

riuscito a farmi cambiare idea (Insegnante Béatrice, *Inconnu à cette adresse*, Studente 5).

Questo lettore riconosce che il compagno può avanzare un'interpretazione accettabile, giustificata dalle motivazioni e dai vincoli che caratterizzano il personaggio (la coerenza mimetica), ma non vi aderisce e propone un diverso criterio di giustificazione (la citazione testuale). La ricerca del compromesso emerge quando coesistono più criteri di giustificazione; è una delle ragioni per cui essa non conduce necessariamente a un accordo, ma presuppone il riconoscimento dell'altro come soggetto capace di interpretare.

Il mutuo riconoscimento implica il passaggio dalla reciprocità tra un «io» e un «tu» – ossia dal riconoscimento dei pari come soggetti lettori o lettrici – al riconoscimento della diversità assiologica inerente al conflitto delle interpretazioni. Esso richiede un'attività riflessiva più esigente: prendere distanza dal pluralismo morale. Il passaggio seguente testimonia di tale capacità:

Sono convinta che non abbiamo tutti le stesse interpretazioni di un testo e sta qui il bello dei dibattiti. Ci permettono di scoprire altri modi di vedere le cose. Inoltre, secondo me l'essere umano fonda le proprie interpretazioni su ciò che ha vissuto, sull'educazione ricevuta e sui valori che possiede. In un dibattito, nessuno può avere esattamente la stessa interpretazione di un altro, perché siamo tutti unici (Insegnante Colette, *Incendies*, Studente 24).

Nell'ambito del DI, il mutuo riconoscimento è mediato dal riconoscimento della diversità interpretativa dei lettori. Esso non nasce da un dibattito che verte direttamente sui valori, ma dalla comprensione riflessiva del ruolo che questi svolgono nella diversità delle interpretazioni. Implica il riconoscimento simultaneo della diversità assiologica degli altri lettori e del loro essere soggetti capaci di interpretare. Sulla scia di Ricœur, possiamo definire questa capacità etica *stima sociale*. La reciprocità tra soggetti lettori può condurre alla stima sociale, che emerge nelle situazioni di riconoscimento reciproco a condizione che il conflitto delle interpretazioni venga accettato e che la diversità assiologica sia presa in considerazione in modo riflessivo dai lettori.

Conclusioni

Se nessun testo è eticamente neutro, spetta al lettore scegliere, tra le proposte etiche offerte dalla finzione, quelle che corrispondono ai suoi «possibili più propri». Di conseguenza, la scelta delle opere letterarie da insegnare non dovrebbe essere guidata dalla loro congruenza con valori da trasmettere (in funzione di una morale *a priori*), bensì dal loro potenziale in termini di problematizzazione etica e di sviluppo della riflessività dei lettori. La riflessività è stata definita come la presa di distanza da parte del lettore non rispetto al testo letterario in sé, ma rispetto alla propria lettura. In questo articolo abbiamo analizzato in particolare la presa di distanza degli studenti dalle proprie interpretazioni in rapporto ai propri valori e a quelli dei compagni, nell'ambito di dibattiti interpretativi. Durante tali dibattiti, alcune forme di conflittualità rientrano nella logica del consenso e possono rendere invisibile la diversità delle interpretazioni, mentre altre si configurano come una ricerca di compromesso. Queste ultime favoriscono l'approfondimento delle capacità riflessive dei soggetti lettori, in particolare la verbalizzazione, negli scritti individuali, del contributo dei pari al proprio percorso interpretativo. In tali scritti emergono anche capacità di natura etica. Alcune riguardano l'appropriazione finzionale (empatia e giudizio moderato), altre il riconoscimento reciproco tra soggetti lettori (reciprocità e stima sociale).

Oltre alle questioni morali veicolate dalle opere, sembra che siano proprio queste esperienze del conflitto interpretativo vissute durante i dibattiti a stimolare nuove capacità etiche negli studenti. La nostra ricerca contribuisce a documentare, attraverso l'analisi qualitativa di dati

empirici, il modo in cui capacità etiche quali la reciprocità e la stima sociale possano svilupparsi grazie al dibattito interpretativo intorno alle finzioni letterarie.

Bibliografia

- Booth, W. C. (1988), *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley, University of California Press.
- Diamond, C. (2014), *L'importance d'être humain. Et autres essais de philosophie morale*, Paris, PUF.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015), *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang.
- Fabre, M., Frelat-Kahn, B., Pachod, A. (dir.) (2016), *L'idée de valeur en éducation*, Paris, Hermann.
- Gennaï, A., Richard-Principalli, P. (2025), «Enseignement de la fiction au cycle 3 et malentendus», in *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 205-206.
- Heinich, N. (2017), *Des valeurs*, Paris, Gallimard.
- Honneth, A. (1992), *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Jouve, V. (2001), *Poétique des valeurs*, Paris, PUF.
- Jouve, V. (2014), «Valeurs littéraires et valeurs morales : la critique éthique en question», comunicazione presentata alla journée d'études *Littérature et valeurs*, Reims, CRIMEL.
- Korthals Altes, L. (1999), «Le tournant éthique dans la théorie littéraire : impasse ou ouverture ?», in *Études littéraires*, 31, 3, pp. 39-56. <https://doi.org/10.7202/501244ar>
- Langevin, F., Baroni, R. (dir.) (2016), «Polyphonies : voix et valeurs du discours littéraire», numero monografico di *Arborescences : revue d'études françaises*, 6. <https://doi.org/10.7202/1037501ar>
- Laroque, L., Raullet-Marcel, C. (dir.) (2017), «Littératures et valeurs», numero monografico di *Le français aujourd'hui*, 197. <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0005>
- Larrivé, V. (2017), «Empathie fictionnelle et théories de la fiction, quelles implications en didactique de la littérature», in Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I: Genres, espaces et formes*, Namur, Presses universitaires de Namur, pp. 55-72.
- Laugier, S. (dir.) (2006), *Éthique, littérature, vie humaine*, Paris, PUF.
- Lavocat, F. (2016), *Fait et fiction. Pour une frontière*, Paris, Seuil.
- Leroux, G. (2016), *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Éditions du Boréal.
- Louichon, B. (2025), *Comparaisons et connexions en didactique de la littérature*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Louichon, B., Perrin-Doucey, A. (2017), «La littérature et le débat empathique et raisonnable», in Lebrun, M. (dir.), *Et si l'école apprenait à penser*, Berne, HEP-BEJUNE, pp. 191-205.
- Louichon, B., Sauvaire, M. (2018), «Le tournant éthique en didactique de la littérature», in *Repères*, 58. <https://doi.org/10.4000/reperes.1652>
- Macé, M. (2016), *Styles. Critique de nos formes de vie*, Paris, Gallimard.
- Merlin-Kajman, H. (2016), *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Paris, Gallimard.
- Michel, R. (2016), «Le souci de l'éthique en littérature», in Petitjean, A. (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*, Metz, CREM, pp. 287-306.
- Miquelon, A. (2022), «Le bagage culturel des élèves au service de l'interprétation d'une œuvre résistante au secondaire», in *Revue hybride de l'éducation*, 6, 1, pp. 219-236. <https://doi.org/10.1522/rhe.v6i1.1096>
- Nussbaum, M. (1990), *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York, Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press.
- Puidoyeux, C. (2018), «Le "tournant éthique" de l'enseignement de la littérature : nouvel horizon ou demi-tour ?», in *Repères*, 58, pp. 15-30.
- Quet, F. (2001), «Débat interprétatif et didactique de la lecture», in *Réflexions et Analyses pédagogiques*, 4, pp. 29-42.
- Ricœur, P. (1985), *Temps et récit III. Le temps raconté*, Paris, Seuil.
- Ricœur, P. (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.

- Ricœur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Ricœur, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Gallimard.
- Ricœur, P. (2017), *Philosophie, éthique et politique. Entretiens et dialogues*, Paris, Seuil.
- Rouvière, N. (dir.) (2019), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin, Peter Lang.
- Rouvière, N. (2019), «Introduction», in *Recherches & Travaux*, 94. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1542>
- Rouvière, N. (2019), «Valeur(s) de/dans l'enseignement des textes littéraires», in *Recherches & Travaux*, 94.
- Rouxel, A., Langlade, G. (dir.) (2004), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2019a), «Lecture littéraire et imagination éthique», in *Recherches & Travaux*, 94. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1598>
- Sauvaire, M. (2019b), «La réflexivité en didactique de la littérature», in *Approches didactiques de la littérature*, 11, pp. 107-122.
- Sauvaire, M. (2025)
- Sauvaire, M., Falardeau, É. (2015), «Les valeurs au fondement de la lecture littéraire : diversité, conflits et négociations», in *Le français aujourd'hui*, 191, 4, pp. 71-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>
- Sauvaire, M., Gagné, A. (2025), «Des œuvres qui font de l'effet : étude comparative de pratiques d'enseignement du débat interprétatif au secondaire québécois», in Louichon, B. (dir.), *Comparaisons et connexions en didactique de la littérature*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, pp. 83-96.
- Sauvaire, M., St-Onge, D. (2022), «Le texte du lecteur comme espace de réflexivité», in *Le français aujourd'hui*, 216, 1, pp. 19-30. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0019>
- Soulé, Y., Tozzi, M., Bucheton, D. (2008), *La littérature en débats. Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, SCÉRÉN-CRDP Académie de Montpellier.
- Thévenot, L., Boltanski, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

Paolo di Nicola

Aspetti psicologici della ricezione letteraria. Miall, Kuiken e il Questionario di Ricezione Letteraria

Psychological Aspects of Literary Response. Miall, Kuiken and the Literary Response Questionnaire

Citazione: di Nicola, P. (2026), «Aspetti psicologici della ricezione letteraria. Miall, Kuiken e il Questionario di Ricezione Letteraria», *diLet, Didattica della Letteratura*, I(1), 37-47.
<https://doi.org/10.7346/dL-012026-03>

Riassunto

Il presente contributo ricostruisce l'evoluzione della ricerca condotta da David Miall e Don Kuiken con particolare attenzione alla teoria della defamiliarizzazione e dell'*enactment* espressivo. Attraverso una sintesi dei principali studi empirici, viene evidenziato come la lettura letteraria è concepita come il risultato dell'interazione tra stile testuale, processi emotivi e riorganizzazione del significato da parte del lettore. A partire da questo quadro teorico, l'articolo mette in relazione i modelli di Miall e Kuiken con la ricerca sulla didattica della letteratura. In questa prospettiva viene presentata la validazione del Questionario di Ricezione Letteraria (QRL) per studenti delle scuole secondarie italiane. Il questionario è stato somministrato a un campione di 1712 studenti di scuole secondarie di primo e secondo grado. L'analisi fattoriale conferma la bontà della struttura a sette fattori dello strumento, confermando la sua efficacia per lo studio della ricezione letteraria, anche nel contesto scolastico italiano.

Parole Chiave: Ricezione letteraria, defamiliarizzazione, foregrounding, enactment espressivo, Questionario di ricezione letteraria

Abstract

This paper reconstructs the evolution of research conducted by David Miall and Don Kuiken, with particular attention to the theory of defamiliarisation and expressive enactment. Through a synthesis of the main empirical studies, it highlights how literary reading is conceived as the result of the interaction between textual style, emotional processes and the reader's reorganisation of meaning. Starting from this theoretical framework, the article relates Miall and Kuiken's models to research on the teaching of literature. In this perspective, the validation of the Literary Reception Questionnaire (LRQ) for Italian secondary school students is presented. The questionnaire was administered to a sample of 1,712 lower and upper secondary school students. Factor analysis confirms the validity of the instrument's seven-factor structure, confirming its effectiveness for the study of literary reception, including in the Italian school context.

Keywords: Literary response, defamiliarisation, foregrounding, expressive enactment, Literary Response Questionnaire

Questo articolo intende presentare alcuni aspetti psicologici della ricezione letteraria attraverso la ricostruzione del lavoro di Miall e Kuiken e del loro gruppo di ricerca. Nella parte finale verrà presentata la validazione per le scuole secondarie di un questionario sviluppato da loro con l'obiettivo di misurare alcuni aspetti della ricezione letteraria. È utile ripercorrere la carriera di Miall e Kuiken sia per inquadrare bene il contesto entro cui nasce questo strumento sia perché i loro esperimenti e le teorizzazioni sono stati un campo fertile per la ricerca empirica in letteratura. Il primo dei due ad essersi interessato alla ricerca empirica dal punto di vista della teoria letteraria è Miall nel corso degli anni Ottanta. I suoi primi interessi in quest'ambito riguardano l'individuazione e la descrizione di costanti nella risposta letteraria dei lettori in accordo ad ipotesi strutturaliste (Miall, 1985) e il ruolo delle emozioni e dell'esperienza nel sollecitare la memoria (Miall, 1986). Senza entrare nel merito degli studi, che ad oggi risultano piuttosto datati, è doveroso osservare che questi segnano le traiettorie entro cui si svilupperà tutta l'elaborazione teorica successiva che può essere vista come un tentativo di tenere insieme lo strutturalismo e le emozioni.

1. Foregrounding, defamiliarizzazione e esperienza Letteraria

Una prima formulazione teorica del processo di ricezione letteraria viene formulata da Miall alla fine degli anni Ottanta (Miall, 1988; 1989a). Il punto di partenza risiede nella constatazione che i modelli psicologici classici della comprensione del testo (cfr Kintsch e van Dijk, 1978) sono inadeguati a spiegare l'esperienza letteraria. Infatti, questi non tengono conto delle emozioni, per Miall non semplicemente un prodotto ma un vero e proprio agente della lettura letteraria. In particolare sono tre i modi in cui le emozioni guidano il processo di costruzione degli schemi mentali:

- Sono autoreferenziali, permettendo al lettore di collegare quello che sta leggendo ai propri vissuti.
- Le emozioni agiscono come veicolo per le previsioni e le anticipazioni, pre-strutturando la comprensione del significato.
- Sono *Domain-crossing*, permettono cioè di trasferire significati tra domini diversi.

I primi esperimenti realizzati con l'obiettivo di dimostrare queste tesi producono risposte non definitive. I risultati, infatti, suggeriscono il ruolo delle emozioni come agente interno al processo di lettura, ma mostrano anche che da sole non bastano a spiegare il processo. Una parte della partita, infatti, la gioca anche il testo che guida il processo di lettura (Miall, 1990).

Le due dimensioni, emotiva e testuale, si salderanno insieme all'inizio degli anni Novanta grazie al concetto di *foregrounding*, cioè le deviazioni stilistiche rispetto al linguaggio standard. Si tratta di concetto ripreso da Mukarovsky che lo coniò riferendosi alla gamma di variazioni stilistiche che si verificano in letteratura a livello fonetico, grammaticale, e semantico (Mukarovsky, 1964). Il *foregrounding* è entrato negli studi empirici di letteratura grazie al lavoro di Van Peer (1986), il quale ha scoperto che i segmenti di testo con più scarti stilistici colpiscono maggiormente i lettori e sono percepiti come più importanti. In continuità con questo lavoro Miall scopre che i segmenti di testo in cui sono più presenti deviazioni stilistiche sono anche quelli che vengono giudicati più emozionanti dai lettori (Miall, 1992).

Lo scarto teorico successivo avviene grazie all'incontro con Kuiken, uno psicologo che si è formato nell'ambito della fenomenologia delle esperienze artistiche (Collier e Kuiken, 1977; Wild e Kuiken, 1992) e dei sogni (cfr Kuiken e Smith, 1991). In un primo articolo scritto a quattro mani viene formulata in modo compiuto una teoria della ricezione in grado di legare lo stile dei testi alla risposta emotiva e cognitiva dei lettori in modo organico e coerente (Miall e Kuiken, 1994a). In particolare, accanto al concetto di *foregrounding* di Mukarovsky viene usato quello di *straniamento* di Sklovskij, in inglese tradotto come defamiliarizzazione (*defamiliarization*). Questo fu uno dei maggiori teorici del formalismo russo ed elaborò il concetto

di straniamento, visto come il procedimento centrale dell'opera d'arte, all'interno del testo *L'arte come procedimento* del 1917 (Sklovskij, 1925). Per Sklovskij il compito dell'opera d'arte è la «sottrazione dell'oggetto all'automatismo della percezione» (p. 13), cioè la creazione di una nuova visione dello stesso attraverso «il procedimento della forma oscura che aumenta la difficoltà e la durata della percezione» (p. 12). Nell'elaborazione dei due autori, con defamiliarizzazione si intende un processo attraverso il quale i concetti prototipici sono visti come poco familiari a causa di vari espedienti stilistici. Miall e Kuiken, quindi, distinguono tra i dispositivi stilistici (*foregrounding*) e l'effetto che questi hanno sui lettori (defamiliarizzazione). A seguito della defamiliarizzazione è necessario uno sforzo interpretativo da parte del lettore, per rifamiliarizzare l'esperienza. Il primo studio esplicitamente finalizzato alla verifica empirica di questa teoria esce in un articolo intitolato *Foregrounding, defamiliarization and affect response to literary stories* (Miall e Kuiken, 1994b). Sono stati eseguiti quattro esperimenti nei quali sono state selezionate tre storie brevi che sono state divise in segmenti e marcate per la presenza di più o meno di elementi *foregrounded*. In ognuno di essi è stato chiesto ad un gruppo di lettori di leggere un racconto due volte sullo schermo di un computer. Durante la prima lettura i segmenti della storia venivano proposti uno per uno e veniva registrato il tempo di lettura di ciascuno. Nella seconda lettura è stato chiesto ai partecipanti di giudicare quanto ciascun segmento li avesse colpiti ed emozionati. Sono state poi calcolate le correlazioni tra le variabili esaminate ed è emerso che i segmenti più ricchi di *foregrounding* richiedevano più tempo per essere letti, risultavano più suggestivi e suscitavano maggiori emozioni. I risultati sono stati replicati in tutti e quattro gli esperimenti e hanno osservato che non dipendono dalla competenza letteraria del lettore. Numerosi studi successivi hanno approfondito gli effetti degli elementi messi stilisticamente in rilievo nel testo, rendendo il concetto di *foregrounding* un vasto campo di ricerca (cfr Van Peer *et al.*, 2021; Hakemulder *et al.*, 2025). Sulla base di questi e altri risultati Miall e Kuiken (1998; 1999) sostengono che la letterarietà risiede a metà strada tra il testo e il lettore e che sia un'esperienza caratterizzata da 3 componenti:

- 1) Uno stile non familiare rispetto al linguaggio standard
- 2) Il lettore è colpito da questo stile e percepisce una sensazione di straniamento o defamiliarizzazione
- 3) Il lettore deve riorganizzare l'esperienza usuale dei referenti, che quindi viene modificata

Per i due autori tutto il processo è guidato dalle emozioni, con una formula di Miall si può dire che la letterarietà può essere definita come l'interazione durante la lettura tra caratteristiche formali del testo con alcune proprietà distintive delle emozioni (Miall, 2008, p. 390).

2. *Enactment* espressivo e le esperienze trasformative

Per concettualizzare meglio il ruolo delle emozioni nel processo di lettura viene teorizzata una risposta emotiva specifica della letterarietà (Miall e Kuiken, 2002). Gli autori distinguono tra quattro tipi di risposte emotive presenti durante il processo di ricezione letteraria: (1) emozioni valutative nei confronti del testo, come il divertimento, il piacere o la soddisfazione; (2) emozioni narrative nei confronti di aspetti specifici della sequenza di eventi, come l'empatia con un personaggio o la risonanza con l'atmosfera di un ambiente; (3) emozioni estetiche in risposta alle componenti formali (generiche, narrative o stilistiche) di un testo; e (4) i *self-modyfing feelings* che ristrutturano la comprensione del lettore della narrazione testuale e, contemporaneamente, il senso di sé del lettore. Per i due le emozioni estetiche provocate dallo stile dei testi producono un tono emotivo accentuato e diffuso. In questo contesto le emozioni narrative sono più propense a suscitare ricordi che sono legati emotivamente al testo. Con il procedere della lettura il lettore riconosce temi simili in una serie di episodi separati perché accomunati dal tono emozionale che sviluppano. In questo modo punti diversi del testo entrano in connessione perché legati attraverso un filo emotivo per il lettore. Siccome le emozioni

si riferiscono sempre al sé il lettore può essere sfidato immaginativamente e modificarsi nel corso della lettura: le emozioni narrative, intrecciandosi al sostrato estetico del testo, da emozioni ricordate possono evolversi in nuove direzioni come la lettura procede. Un primo esperimento (Kuiken *et al.*, 2004b), effettuato con testi brevi, ha osservato che i cambiamenti della percezione di sé durante la lettura avvengono grazie all'interazione tra il ritorno su uno stesso tema affettivo da parte del lettore durante il corso della storia e l'uso delle metafore di identificazione personale (Cohen, 1999). Queste avvengono quando un lettore riconosce che alcuni aspetti dell'esperienza sono condivisi tra sé e il personaggio secondo un processo del tipo Io sono A. Un nuovo esperimento ha confermato questi risultati, permettendo di generare anche una prima descrizione dettagliata del fenomeno (Kuiken *et al.*, 2004a; Sikora *et al.*, 2011). Il campione era costituito da 41 studenti universitari che hanno letto a casa integralmente *La ballata del vecchio marinaio* di Coleridge indicando i 5 passaggi ritenuti più evocativi e commentandoli in una seconda lettura. I dati sono stati analizzati con una metodologia chiamata *Numerically Aided Phenomenology* (Kuiken e Miall, 2001) che consente di raggruppare esperienze simili di lettura. Una di queste viene chiamata *enactment* espressivo ed è caratterizzata da una maggiore complessità esperienziale. Infatti, i partecipanti di questo gruppo mostrano: un forte coinvolgimento emotivo, la percezione visiva e fisicamente presente del mondo del testo, l'identificazione di caratteristiche testuali del testo che vengono trovate evocative, la presenza di temi affettivi ricorrenti e la caduta dei confini tra il sé e il testo (marcata dall'uso del tu per parlare in modo indistinto di sé e del personaggio). Cardine di queste esperienze sono, ancora una volta, la produzione di metafore di identificazione personale. Questa modalità di lettura produce un iterativo ritorno da parte del lettore su un tema affettivo che viene modificato fino ad una certa saturazione, cioè grande ricchezza o profondità percepita. L'esito finale consiste nella realizzazione, da parte del lettore, di qualcosa di importante su di sé o sugli altri esseri umani. Questi studi sono stati generativi, aprendo la strada ad altre ricerche sugli effetti trasformativi della letteratura (Cfr Caracciolo e Van Duuren, 2015; Fialho, 2024; Kuiken e Sopcak, 2021; Tangeras, 2020).

Kuiken e il suo gruppo di ricerca hanno continuato a lavorare sull'*enactment* espressivo, producendo una teoria generale dell'esperienza di lettura. L'obiettivo, sin dall'inizio, è stato quello di misurare l'esperienzialità della lettura, identificando micro-componenti attraverso brevi scale (Kuiken *et al.*, 2012). L'approdo definitivo è, perciò, una teoria dell'esperienza letteraria ma anche un questionario (Kuiken e Douglas, 2017; Kuiken *et al.*, 2021). Gli autori, infatti, distinguono due forme fondamentali di coinvolgimento riflessivo e creativo nei confronti delle opere letterarie, misurabili attraverso un Questionario sugli stati di assorbimento. La prima, chiamata comprensione integrativa, supporta un orientamento interpretativo. La storia è vissuta con un orientamento distante in cui il mondo del testo è visto "dall'alto" e in cui gli oggetti, i luoghi e le persone sembrano posizionati l'uno rispetto all'altro, ma lontano da chi guarda. La seconda, definita *enactment* espressivo, è, invece, una forma di coinvolgimento centrato sull'esperienza di "com'è" vivere le storie. Infatti, i personaggi e gli oggetti sono fisicamente percepiti in modo prossimale e intimo. Queste due forme di coinvolgimento producono due esiti diversi: L' *enactment* espressivo predice i risultati estetici come l'essere commossi, il sentirsi profondamente colpiti dal testo e la percezione di profondità. La comprensione integrativa, al contrario, produce risultati esplicativi come la spiegazione causale degli eventi, la coerenza della trama o la comprensione del punto di vista del narratore. Il modello proposto dagli autori è stato replicato anche per studenti di scuola secondaria (Grandits e Krek, 2023). Kuiken e Sopčák (2021) sostengono che l'*enactment* espressivo, così come viene misurato dal loro questionario, è il percorso che conduce verso esperienze di lettura in grado di modificare il sé del lettore attraverso i *self-modyfing feelings*.

3. Validazione del Questionario di Ricezione Letteraria per la fascia d'età 14-19

3.1 Il Questionario di Ricezione Letteraria

Il questionario di ricezione letteraria è stato sviluppato al termine della formulazione della teoria della defamiliarizzazione e prima del lavoro sull'*enactment* espressivo (Miall e Kuiken, 1995). È stato costruito mettendo insieme diversi studi empirici e riflette solo in parte la proposta teorica dei due autori (Ivi, pp. 39-41). L'obiettivo, in questo caso, era di misurare aspetti qualitativi dell'esperienza letteraria anche molto diversi tra loro. Soprattutto, si è rivelato uno strumento utile nell'ambito della ricerca empirica sull'insegnamento della letteratura. Per come è concepito infatti, lo strumento si presta alla verifica di come metodi didattici diversi possano modificare la ricezione degli studenti, quest'uso è stato promosso da Miall stesso (Cfr Fialho *et al.*, 2011).

Per questi motivi il Questionario di ricezione letteraria, più che porsi all'interno della teoria della ricezione letteraria che si stava formulando andrebbe meglio collocato all'interno delle riflessioni di Miall intorno alla didattica. Quest'ultimo, infatti, ha prodotto anche un piccolo corpus di riflessioni ed esperienze intorno all'insegnamento della letteratura in ambito universitario. Nelle prime pubblicazioni viene descritto il suo metodo d'insegnamento la cui caratteristica principale è essere *student centered* (Miall, 1989b). Gli studenti, per Miall, devono essere dotati di strumenti per poter porre le loro domande ai testi e discutere le loro risposte. La modalità pratica di attuazione prevedeva la formazione di piccoli gruppi, secondo una logica per cui gli studenti lavorano prima individualmente su un compito, poi discutono i risultati in gruppi di quattro e infine presentano una relazione alla classe. Tra i limiti di questo approccio viene sottolineato il fatto che gli studenti con più bassi livelli di abilità nello studio, nel senso di metodicità e profondità dei processi elaborativi, hanno riscontrato meno soddisfazione e una valutazione più bassa delle attività (Miall, 1987). Successivamente vengono prodotte le prime riflessioni teoriche, seguendo l'idea della necessità di dare maggiore potere al lettore (Miall, 1996). Il problema di fondo che viene individuato è che piuttosto che la letteratura si insegna la critica letteraria. Si insegna cioè una conoscenza a proposito della letteratura, contrapposta ad una conoscenza della letteratura, intesa come vissuta ed esistenziale. L'insegnamento letterario, per l'autore, dovrebbe sviluppare e coltivare una conoscenza diretta ed esistenziale con le opere. La classe, perciò, deve diventare il luogo in cui la risposta personale degli studenti è rispettata e valorizzata. Le attività devono consentire agli studenti di esplorare, sviluppare, condividere e modificare le loro risposte personali, e infine di renderle autorevoli. I metodi didattici, per Miall, devono essere modellati sui processi di ricezione letteraria che è individuale, è sviluppata a partire da fatti stilistici presenti nel testo ed è strutturata dalle emozioni. L'esito finale di queste riflessioni consiste in un programma di insegnamento universitario della letteratura fondato sull'esperire letteratura. Il programma si basa sul Project Method sviluppato per le scuole elementari (Cfr Katz *et al.*, 2014). Nell'adattamento di Miall (1999; Miall e Chard, 2016) per gli studi letterari il metodo si fonda sul lavoro di gruppo ed è diviso in tre fasi: nella prima gli studenti imparano a prendere sul serio le loro risposte ai testi e le socializzano con i pari attraverso strumenti creati *ad hoc*. In questa fase vengono identificate domande o problemi che necessitano di ulteriore approfondimento. Sulla base di quanto emerso nella seconda fase vengono svolte ricerche per rispondere alle domande emerse. Nella terza fase gli studenti organizzano le informazioni raccolte e le presentano alla classe.

Pubblicato all'incirca a metà del percorso delineato, il Questionario di ricezione letteraria (Miall e Kuiken, 1995) misura sette diversi fattori, intese come insieme di atteggiamenti e opinioni sui testi letterari. In tutto sono 7: Intuizione e consapevolezza di sé, Empatia, Vividezza delle immagini, Una piacevole evasione, Interesse per l'autore, Interesse per la storia, Rifiuto dei valori letterari. Negli anni il questionario ha avuto una certa diffusione: è stato tradotto e validato in olandese (Van Schooten *et al.*, 2001), giapponese (Osanai e Okada, 2011), serbo (Nenadi e Olja, 2019), spagnolo (Muela-Bermejo *et al.*, 2024) e italiano (Moretti e Morini, 2024). Per quanto riguarda gli usi sperimentali dello strumento le ricerche ef-

fettuate sono ancora limitate, risulta però interessante notare che quasi tutte le ricerche riguardano gli effetti di didattiche che valorizzano la risposta personale degli studenti. Due studi sperimentali hanno usato il questionario per valutare gli effetti di due pratiche di lettura scolastiche, una concentrata sulle risposte personali degli studenti e l'altra rivolta all'analisi letteraria. Nel primo (Eva-Wood, 2004), condotto con la poesia, gli studenti del gruppo sperimentale hanno imparato a verbalizzare i loro pensieri e le loro emozioni ad alta voce durante la lettura. Dopodiché discutevano su quanto emerso, ponendo l'attenzione sulle emozioni salienti, le specifiche frasi o parole commentate. Il gruppo di controllo, invece, ha svolto attività che riguardavano l'analisi letteraria e gli aspetti tecnici delle opere lette. Il gruppo sperimentale ha mostrato un miglior apprezzamento della poesia, ottenendo un punteggio totale al questionario significativamente più alto del secondo gruppo. Inoltre, sono risultati dei punteggi medi significativamente più alti per il gruppo sperimentale nei fattori Una piacevole evasione e Interesse per l'autore. L'esperimento è stato replicato da Miall, Fialho e Zynger (2011) ma questa volta usando testi narrativi. Le analisi condotte al termine dell'intervento hanno mostrato che il gruppo interpretativo leggeva la storia concentrandosi sulla trama e sullo svolgimento della storia. I due studi, pur nella diversità dei risultati, sono concordi nel supportare l'idea che il modo in cui il testo letterario viene letto in classe influenza il modo in cui gli studenti leggono i testi. Un'altro studio a supporto di questa tesi è stato fornito da un ampio studio longitudinale, effettuato sempre con il questionario di ricezione letteraria (Van Schooten e De Gloppe, 2006). Due gruppi di studenti olandesi hanno compilato il questionario per tre anni consecutivi, il primo l'ha fatto dall'età di 13 anni fino ai 15 anni, il secondo dai 15 anni fino ai 17. In generale è stato osservato che tutti gli aspetti della risposta letteraria decrescono significativamente con l'avanzare dell'età. Sono state inoltre osservate le relazioni tra i cambiamenti nelle risposte e le variabili relative alle caratteristiche dello studente, del suo ambiente familiare e dell'educazione letteraria che ha ricevuto. I risultati relativi al tipo di educazione letteraria che gli studenti ricevono a scuola hanno osservato che l'approccio esperienziale, orientato al lettore, è stato il miglior predittore dei cambiamenti nei punteggi. Tutti gli effetti sono positivi e sono stati riscontrati per tutti gli intervalli di tempo. Infine il Questionario di ricezione letteraria è stato usato anche nell'ambito della didattica dell'inglese come lingua straniera in uno studio sulle relazioni tra risposta alla letteratura, competenze estetiche e competenze letterarie (Calafato e Simonds, 2022).

Il QRL ha avuto una precoce ricezione in Italia, grazie al libro a cura di Nemesio, *L'esperienza del testo* (1999) dove è stato tradotto. Più recentemente è stato validato per studenti dal terzo anno di scuola secondaria di secondo grado fino all'università (Moretti e Morini, 2024). Studi descrittivi osservano come la scala con il punteggio più alto è costituita da Interesse per la storia sia per quanto riguarda gli adolescenti (Di Nicola, 2024) che giovani adulti (Morini e Moretti, 2024; Moretti *et al.*, 2024). Si evidenzia come per entrambi i gruppi presi in esame le ragazze ottengono un punteggio significativamente più alto. Questo studio si propone di validare il QRL anche per studenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado. La traduzione è stata ottenuta con il metodo della *back translation* (Beaton *et al.*, 2000). Inizialmente sono state eseguite due traduzioni indipendenti, che sono state poi confrontate tra di loro e con quella già pubblicata (in Nemesio, 1999, pp. 111-125). La versione così ottenuta è stata sottoposta ad una traduzione inversa in lingua inglese che è stata confrontata con l'originale per verificarne la stabilità concettuale.

3.2 Campione

Il QRL è stato somministrato a studenti di scuole secondarie, di primo grado e di secondo grado, secondo un campionamento di convenienza. In totale hanno compilato il questionario 1712 soggetti, di cui 719 appartenenti alla secondaria di primo grado e 993 per il secondo grado. Per quanto riguarda il genere i soggetti sono per il 50,6% femmine e per il 46% maschi. Il 3,4% preferisce non rispondere.

3.3 Analisi dei dati

Poiché la struttura fattoriale a 7 fattori è stata replicata anche nel contesto italiano (Moretti e Morini, 2024) si è deciso non eseguire l'analisi fattoriale esplorativa. È stata calcolata l'affidabilità dello strumento ed è stata eseguita un'analisi fattoriale confermativa con il metodo della massima verosimiglianza. Le analisi sono state fatte con il programma Jasp (Jasp team, 2025).

3.4 Risultati

Nel complesso il questionario si mostra affidabile, con un alpha di Cronbach totale di .955. In Tabella 1 sono presenti le statistiche descrittive e il coefficiente di affidabilità per ciascuna scala.

	Media	Deviazione standard	Coefficiente α
Intuizione	2,96	0,79	0.901
Empatia	2,66	1,00	0.863
Vividezza delle immagini	3,12	0,91	0.884
Lettura per evasione	2,67	1,05	0.932
Interesse per l'autore	2,47	0,91	0.912
Interesse per la storia	3,59	0,87	0.848
Rifiuto dei valori letterari	2,60	0,81	0.832
Totale			0.955

Tabella 1. Media, deviazione standard e affidabilità di ciascuna scala

L'analisi conferma la bontà dell'adattamento dei dati al modello. In primo luogo, tutte le saturazioni degli item ai rispettivi fattori risultano statisticamente significative. Per la valutazione globale sono stati presi in considerazione i seguenti indici: TLI, CFI, RMSEA e SRMR (Sun, 2005). Sono stati considerati come indicazione di una buona o di una accettabile fitness rispettivamente i seguenti valori soglia: $RMSEA \leq .05$ o $\leq .08$, $SRMR \leq .05$ o $\leq .1$, TLI e CFI $\geq .95$ o $\geq .9$. Come si osserva in Tabella 2 tutti gli indici indicano una buona o accettabile aderenza dei dati al modello.

Indice	Valore
Root mean square error of approximation (RMSEA)	.037
Standardized root mean square residual (SRMR)	.053
Comparative Fit Index (CFI)	.907
Tucker-Lewis Index (TLI)	.904

Tabella 2. Indici di bontà dell'adattamento

4. Conclusioni

Il percorso teorico ed empirico ricostruito in questo contributo mostra come la ricerca di David Miall e Don Kuiken offra un quadro concettuale solido per comprendere la lettura letteraria come esperienza psicologicamente significativa, caratterizzata dall'interazione tra forma

testuale, risposta emotiva e riorganizzazione del significato. Nello specifico i concetti che sono stati sviluppati e testati empiricamente sono la defamiliarizzazione e l'*enactment* espressivo. La prima è una teoria generale del funzionamento psicologico della lettura letteraria, il secondo una modalità particolare di coinvolgimento. La defamiliarizzazione si configura come una teoria generale del funzionamento psicologico della lettura letteraria. Essa sostiene che le deviazioni stilistiche del testo provocano nel lettore un effetto di straniamento, perché i referenti presenti nel testo vengono visti in modo nuovo. Questo richiede un certo sforzo interpretativo per rifamiliarizzare l'esperienza. Questo processo non è puramente cognitivo, ma è guidato dalle emozioni, che agiscono come agenti attivi nella costruzione degli schemi mentali e nel collegamento del testo ai vissuti personali. L'*enactment* espressivo, invece, rappresenta invece una modalità particolare di coinvolgimento con le opere letterarie. Si caratterizza da forte complessità esperienziale e dalla presenza di un iterativo ritorno da parte del lettore su un tema affettivo che viene modificato fino ad una maggior ricchezza o profondità percepita. Queste esperienze, inoltre, si caratterizzano anche per la caduta dei confini tra il sé e il testo (Kuiken *et al.*, 2004a; Kuiken *et al.*, 2004b; 2011). Studi successivi hanno permesso di distinguere nettamente l'*enactment* espressivo da un'altra forma fondamentale di coinvolgimento letterario, la comprensione integrativa (Kuiken e Douglas, 2017). Mentre quest'ultima si caratterizza per un orientamento distante del lettore e produce risultati puramente esplicativi (come la coerenza della trama o la spiegazione causale degli eventi), l'*enactment* espressivo predice esiti estetici ed è caratterizzato da un posizionamento prossimale del lettore rispetto agli eventi che legge.

Entrambi i concetti sviluppati hanno avuto una ricaduta pratica sulla ricerca in didattica della letteratura: la teoria della defamiliarizzazione è stata usata per misurare la comprensione critica della letteratura (Koek *et al.*, 2016) o per analizzare studenti con competenze letterarie diverse (Koek *et al.*, 2019). Gli studi sull'*enactment* espressivo sono invece all'origine della lettura trasformativa e del programma didattico in grado di promuoverle (Fialho, 2019, 2024; Schrijvers *et al.*, 2019a, 2019b). L'integrazione di questi modelli sottolinea la centralità della letteratura come esperienza vissuta, fornendo una base scientifica per una pedagogia centrata sugli studenti. In questo ambito, il Questionario di Ricezione Letteraria (QRL) si rivela uno strumento metodologico efficace, come confermato dalla diffusione internazionale e dall'uso che ne è stato fatto in quest'ambito di studi. Questo studio conferma la validità dello strumento per gli studenti delle scuole secondarie anche nel contesto italiano e nel far ciò ne vuole incentivare l'uso.

Bibliografia

- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., Bosi Ferraz, M. (2000), «Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures», in *Spine*, 25(24), pp. 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Calafato, R., Simmonds, K. (2022), «Linkages between literary response, aesthetic competence, and literary competence in the EFL classroom», in *Studies in Educational Evaluation*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101214>
- Caracciolo, M., Van Duuren, T. (2015), «Changed by literature? A critical review of psychological research on the effects of reading fiction», in *Interdisciplinary Literary Studies*, 17(4), pp. 517-539. <https://doi.org/10.5325/intelitestud.17.4.0517>
- Cohen, T. (1999), «Identifying with metaphor: Metaphors of personal identification», in *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 57(4), pp. 399-409. <https://doi.org/10.2307/432147>
- Collier, G., Kuiken, D. (1977), «A phenomenological study of the experience of poetry», in *Journal of Phenomenological Psychology*, 7(2), pp. 209-225. <https://doi.org/10.1163/156916277X00079>
- Di Nicola, P. (2024), «La ricezione letteraria degli studenti delle scuole secondarie», in S. Giusti, M. A. Molè (a cura di), *Orientare con la letteratura: La didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, Milano, Franco Angeli, pp. 115-132.

- Eva-Wood, A. L. (2004), «How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers», in *Discourse Processes*, 38(2), pp. 173-192. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3802_2
- Fialho, O., Zyngier, S., Miall, D.S. (2011), «Interpretation and experience: Two pedagogical interventions observed» in *English in Education*, 45(3), pp. 236-253. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2011.01103.x>
- Fialho, O. (2019), «What is literature for? The role of transformative reading», on *Cogent Arts & Humanities*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Fialho, O. (2024), *Transformative reading*, Amsterdam, John Benjamins.
- Grandits, P., Krek, J. (2023), «High school students' attentional stance, modes of reading engagement, and self-insight during literary reading», in *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, pp. 1-28. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.485>
- Hakemulder, F., Harash, A., Scapin, G. (2025), «Foregrounding: toward a more comprehensive understanding», in J. Alber, R. Schneider (Eds.). *The Routledge Companion to Literature and Cognitive Studies*, London, Routledge, pp. 479-493.
- JASP Team (2025). *JASP (Version 0.95.3)*. [Computer software].
- Katz, L.G., Chard, S.C., Kogan, Y. (2014), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, London, Bloomsbury.
- Kintsch, W., van Dijk, T.A. (1978), «Toward a model of text comprehension and production» in *Psychological Review*, 85(5), pp. 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., Rijlaarsdam, G. (2016), «Literary reading and critical thinking: Measuring students' critical literary understanding in secondary education», in *Scientific Study of Literature*, 6(2), pp. 243-277. <https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.04koe>
- Koek, M., Janssen, T., Hakemulder, F., Rijlaarsdam, G. (2019), «Literature education as a school for thinking: Students' learning experiences in secondary literature education», in *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), pp. 1-33. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.01>
- Kuiken, D., Smith, L. (1991), «Impactful dreams and metaphor generation», in *Dreaming*, 1(2).
- Kuiken, D., Miall, D.S. (2001), «Numerically Aided Phenomenology: Procedures for investigating categories of experience» in *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.976>
- Kuiken, D., Miall, D.S., Sikora, S. (2004a), «Forms of Self-Implication in Literary Reading», in *Poetics Today*, 25(2), pp. 171-203. <https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-171>
- Kuiken, D., Phillips, L., Gregus, M., Miall, D.S., Verbitsky, M., Tonkonogy, A. (2004b), «Locating self-modifying feelings within literary reading», in *Discourse Processes*, 38, pp. 267-286. http://dx.doi.org/10.1207/s15326950dp3802_6
- Kuiken, D., Campbell, P., Sopčák, P. (2012), «The Experiencing Questionnaire: Locating exceptional reading moments» in *Scientific Study of Literature*, 2(2), pp. 243-272. <https://doi.org/10.1075/ssol.2.2.04kui>
- Kuiken, D., Douglas, S. (2017), «Forms of absorption that facilitate the aesthetic and explanatory effects of literary reading», In F. Hakemulder, M. Kuijpers, E. S. Tan, K. Bálint, M. M. Doicaru (Eds.), *Narrative Absorption*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 219-252.
- Kuiken, D., Sopčák, P. (2021), «Openness, reflective engagement, and self-altering Literary reading», In D. Kuiken, A. Jacobs (Eds.), *Handbook of Empirical Literary Studies*, Berlin, New York, De Gruyter, pp. 305-331.
- Kuiken, D., Douglas, S., Kuijpers, M. (2021), «Openness to experience, absorption-like states, and the aesthetic, explanatory, and pragmatic effects of literary reading», in *Scientific Study of Literature*, 11, pp. 148-195. <https://doi.org/10.1075/ssol.21007.kui>
- Miall, D.S. (1985), «The Structure of Response: A Repertory Grid Study of a Poem», in *Research in the Teaching of English*, 19 (3), pp. 254-268. <https://doi.org/10.58680/rte198515639>
- Miall, D.S. (1986), «Emotion and the self: The context of remembering», in *British Journal of Psychology*, 77(3), pp. 389-397. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1986.tb02205.x>
- Miall, D.S. (1987), «Learning in autonomous student groups: Learning predictor of satisfaction», in *Studies in Educational Evaluation*, 13, pp. 175-183. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(87\)80031-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(87)80031-7)
- Miall, D.S. (1988), «Affect and narrative», in *Poetics*, 17(3), pp. 259-272. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(88\)90034-4](https://doi.org/10.1016/0304-422X(88)90034-4)
- Miall, D.S. (1989a), «Beyond the schema given: Affective comprehension of literary narratives», in *Cognition & Emotion*, 3(1), pp. 55-78. <https://doi.org/10.1080/02699938908415236>

- Miall, D.S. (1989b), «Welcome the crisis! Rethinking learning methods in English studies», in *Studies in Higher Education*, 14, pp. 69-81.
- Miall, D.S. (1990), «Readers' responses to narrative: Evaluating, relating, anticipating», in *Poetics*, 19(4), pp. 323-339. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(90\)90002-M](https://doi.org/10.1016/0304-422X(90)90002-M)
- Miall, D.S. (1992), «Response to Poetry: Studies of Language and Structure», In E. F. Nardocchio (Ed.). *Reader Response: The Empirical Dimension*, Berlin e New York, de Gruyter, pp. 153-170.
- Miall, D.S., Kuiken, D. (1994a), «Beyond text theory: Understanding literary response», in *Discourse Processes*, 17(3), pp. 337-352. <https://doi.org/10.1080/01638539409544873>
- Miall, D.S., Kuiken, D. (1994b), «Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories», in *Poetics*, 22(5), pp. 389-407. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00011-5](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00011-5)
- Miall, D. Kuiken, D. (1995), «Aspects of literary response: a new questionnaire», in *Research in the teaching of English*, 29, pp. 37-58.
- Miall, D.S. (1996), «Empowering the reader: Literary response and classroom learning», in R. J. Kreuz, S. M. MacNealy (eds), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*, Norwood, NJ, Ablex, pp. 463-478.
- Miall, D. S., Kuiken, D. (1998), «The form of reading. Empirical studies of literariness», in *Poetics*, 25, pp. 327-341. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(98\)90003-1](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(98)90003-1)
- Miall, D.S. (1999), «The Project method in the literature classroom», In L. Reid, J. Golub, (Eds), *Reflective Activities: Helping Students Connect with Texts*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English, pp. 149-155.
- Miall, D. S., Kuiken, D. (1999), «What is literariness? Three components of literary reading», in *Discourse Processes*, 28(2), pp. 121-138. <https://doi.org/10.1080/01638539909545076>
- Miall, D.S. Kuiken, D. (2002), «A feeling for fiction: Becoming what we behold», *Poetics* 30, pp. 221-241. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)
- Miall, D. S., Chard, S. C. (2016), «Authorizing the reader in the classroom», In M. Burke, O. Fialho, S. Zyngier (Eds). *Scientific Approaches to Literature in Learning Environments*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 39-56.
- Moretti, G., Morini, A. L. (2024), «Il Literary Response Questionnaire (LRQ): Esiti dell' analisi fattoriale esplorativa», in *Italian journal of educational research*, 33, pp. 118-129. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p118>
- Moretti, G., Morini, A. L., Briceag, B. (2024). «La lettura, la lettura ad alta voce e la bibliodiversità: un'indagine esplorativa sugli educatori in formazione iniziale», In F. Batini (a cura di). *La lettura ad alta voce condivisa Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale Perugia, 4-6 dicembre 2024*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 551-564.
- Muela-Bermejo, D., Mendoza Cercadillo, I., & Hernández-Heras, L. (2024), «Literary responses in Spanish adolescents: Adaptation, validation, and analysis of the Literary Response Questionnaire», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 00, pp. 1-12.
- Mukarovsky, J. (1964). «Standard language and poetic language», in P. L. Garvin (Ed.). *A Prague school reader on esthetics, literary structure and style*, Washington, Georgetown university press.
- Nemesio, A. (a cura di), (1999), *L'esperienza del testo*, Roma, Meltemi.
- Nenadi, F., Olja a, M. (2019), «Individual differences in literary reading: Dimensions or categories», *Psihologija*, 52(2), pp. 179-196.
- Osanai, H., Okada, H. (2011), «Construction of literary response questionnaire for Japanese (LRQ-J)». in *Shinrigaku kenkyu: The Japanese Journal of Psychology*, 82(2), pp. 167-174.
- Sikora, S., Kuiken, D., Miall, D. S. (2011), «Expressive reading: A phenomenological study of readers' experience of Coleridge's The rime of the ancient mariner», in *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(3), pp. 258-268. <https://doi.org/10.1037/a0021999>
- Šklovski, V. (1925), *O teorii prozy*, Mosca, *Teoretičeskââ rabota* (trad it: *Teoria della prosa*, Torino, Einaudi, 1981).
- Sun, J. (2005), «Assessing goodness of fit in confirmatory factor analysis», in *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(4), pp. 240-256. <https://doi.org/10.1080/107481756.2005.11909764>
- Tangerås, T.M. (2020), *Literature and transformation: A narrative study of life-changing reading experiences*. London - New york - Melbourne - Delhi, Anthem Press.
- Van Peer, W. (1986), *Stylistics and psychology: Investigations of foregrounding*. London, Croom Helm.
- Van Peer, W., Sopčák, P., Castiglione, D., Fialho, O., Jacobs, A. M., Hakemulder, F. (2021), «Fore-

- grounding», In D. Kuiken, A. M. Jacobs (Eds.), *Handbook of Empirical Literary Studies*, Berlin - Boston, De Gruyter, pp. 145–176.
- Van Schooten, E., De Glopper, K. (2006), «Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education: Trends and predictors», in *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 06,(1), pp. 97-174. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.01.02>
- Van Schooten, E., Oostdam, R., De Glopper, K. (2001), «Dimensions and Predictors of Literary Response», in *Journal of Literacy Research*, 33(1), pp. 1-32. <https://doi.org/10.1080/10862960109548101>
- Wild, T. C., Kuiken, D. (1992), «Aesthetic attitude and variations in reported experience of a painting», in *Empirical Studies of the Arts*, 10(1), pp. 57-78. https://doi.org/10.2190/GL02-DNGU-J86L-EWL1_

Alessandra Basile

Leggere una storia “classica”: l’uso dell’albo illustrato come pratica didattica nella scuola primaria

Reading a “classic” story: The use of picturebook as a teaching praxis in the primary school

Citazione: Basile, A. (2026), «Leggere una storia “classica”: l’uso dell’albo illustrato come pratica didattica nella scuola primaria», *diLet, Didattica della Letteratura*, I(1), 48-59.
<https://doi.org/10.7346/dL-012026-04>

Riassunto

L’articolo analizza due albi illustrati pubblicati in Germania nel 2024, *Herr Kafka und die verlorene Puppe* di Larissa Theule e *Post von Püppi: Eine Begegnung mit Franz Kafka* di Bernadette, entrambi ispirati al celebre episodio della bambola perduta attribuito alla biografia di Franz Kafka. Dopo una riflessione sul ruolo di Kafka come classico europeo e sulla sua presenza nei contesti educativi internazionali, il contributo esamina le caratteristiche narrative, iconografiche e didattiche dei due albi, considerati come forme di adattamento e riscrittura di una vicenda biografica divenuta patrimonio della memoria culturale europea. Attraverso l’analisi di testi e immagini vengono messi in luce gli aspetti che ne fanno strumenti significativi per l’educazione letteraria nella scuola primaria: lo sviluppo della visual literacy, dell’immaginazione narrativa, della competenza metaforica, della sensibilità interculturale e della riflessione su temi quali la cura, l’empatia, la scrittura e il cambiamento. Il contributo mostra come l’incontro con un classico possa favorire esperienze di lettura estetica e processi di crescita personale, offrendo ai bambini e alle bambine occasioni di interpretazione aperta e di partecipazione emotiva ai testi.

Parole chiave: albi illustrati; Franz Kafka; educazione letteraria; scuola primaria; lettura estetica

Abstract

This article examines two German picturebooks published in 2024, *Herr Kafka und die verlorene Puppe* by Larissa Theule and *Post von Püppi: Eine Begegnung mit Franz Kafka* by Bernadette, both inspired by the well-known story of Kafka and the lost doll. After discussing Kafka’s status as a European classic and his role in educational contexts across different countries, the article analyses the narrative, visual, and pedagogical features of the two books, considering them as adaptations and reinterpretations of a biographical episode that has become part of European cultural memory. Through a close reading of texts and illustrations, the study highlights their potential for literary education in primary school, particularly with regard to the development of visual literacy, narrative imagination, metaphorical competence, intercultural awareness, and reflection on themes such as care, empathy, writing, and personal change. The article argues that engagement with a classic can foster aesthetic reading experiences and support children’s personal development by encouraging open interpretation and emotional participation in literary texts.

Keywords: picturebooks; Franz Kafka; literary education; primary school; aesthetic reading

Nell'ambito della didattica della letteratura per l'infanzia gli albi illustrati si presentano come testi «polialfabetici» (Barsotti, 2015, p. 209) in cui «immagine e testo s'intrecciano in modo armonioso e apportano entrambi riferimenti e contenuti specifici, senza i quali la comprensione e l'interpretazione del testo non potrebbero essere esaustivi» (Campagnaro e Dallari, 2013, p. 139). All'interno di questa categoria molti di essi, soprattutto in ambito tedesco (Oetken, 2015), propongono anche adattamenti, riusi o riscritture (Bellatalla, 2021) di classici sia in versi sia in prosa. Gli albi illustrati *Herr Kafka und die verlorene Puppe* (*Il sig. Kafka e la bambola smarrita*)¹ di Larissa Theule e *Post von Püppi: Eine Begegnung mit Franz Kafka* (*Posta da parte di Püppi: un incontro con Franz Kafka*) di Bernadette prendono ispirazione non da un'opera specifica, bensì da una vicenda presumibilmente accaduta nella vita dello scrittore. Entrambi sono stati pubblicati nel 2024, rispettivamente dalle case editrici Sauerländer e NordSüd.

Mi soffermerò inizialmente sulla figura di Kafka come «classico europeo» e come presenza stabile nel contesto didattico sia in Germania che all'estero, per poi passare all'analisi dei testi appena menzionati, allo scopo di evidenziarne il potenziale letterario.

1. Kafka come "classico europeo" e il suo ruolo nel contesto didattico in ambito internazionale

L'aggettivo "classico", presente nel titolo del mio contributo fa riferimento non solo all'autore che potrebbe senza dubbio essere definito tale ma anche alla storia narrata divenuta molto nota a livello internazionale.

Alcuni studiosi nel contesto sia tedesco che italiano supportano, in riferimento a Kafka, la definizione di «classico europeo». Mentre Herz (2023) rileva il suo fisso incardinamento nel canone della didattica del tedesco sia in Germania che all'estero e Abraham (2024) sottolinea come la sua opera abbia «superato molto agevolmente i confini culturali e linguistici e abbia ispirato sia innumerevoli interpretazioni che diversi adattamenti letterari» (p. 5), Ferroni (1999/2000) parla di «canone europeo» alludendo ad una «letteratura europea come "europea", al di là delle differenze linguistiche, è quella che abbiamo alle spalle» (p. 40). È però la settima definizione di classico di Calvino (2015) delle quattordici enunciate nel suo saggio *Perché leggere i classici* che riassume tutte le varie argomentazioni esposte:

I classici sono quei libri che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel linguaggio o nel costume) (p. 8).

La scelta di leggere o non leggere un autore come Kafka a scuola non è sempre stata ovvia e lineare se si pensa, per esempio, alle riserve a partire dal decostruttivismo che hanno definito i suoi testi come una «metonimia di una problematica fondamentale dell'interpretazione o della non interpretabilità della letteratura» (Jahrhaus, 2008, p. 309) o l'argomentazione di Engel (2010) secondo il quale «i mondi finzionali di Kafka sarebbero in netta contrapposizione con la nostra conoscenza del mondo» (Engel, 2010, p. 412).

Nel corso del tempo ha giocato invece a favore di questo autore il fatto che proprio «l'irrompere dell'inaspettato, lo spostamento della percezione e l'assurdo siano diventati la normalità e [...] l'approccio didattico si sia rivolto più ad un tentativo di adattamento produttivo e ad una ricerca di corrispondenze delle sue immagini e dei suoi mondi immaginari nel nostro presente» (Wilczek, 2013, p. 4). Oggi la pluralità dei significati delle sue opere viene vista dagli alunni e dalle alunne come un qualcosa di aperto che permette loro di non doversi cimentare nella resa di un'interpretazione fissa (Abraham, 2024) e «l'intensità onirica di molti suoi testi li motiva a inventare storie "kafkiane" e a scambiarsi opinioni su di esse per iscritto e oralmente» (Abraham, 2024, p. 4).

1 Se non indicato diversamente, ogni traduzione dal tedesco è a cura dell'autrice dell'articolo.

Ad avvalorare l'importanza di questo autore negli ultimi 30 anni nell'ambito didattico sono le numerose pubblicazioni che gli sono state dedicate, in riviste, volumi e monografie. In particolare, nel 2024 la rivista *Praxis Deutsch* ha pubblicato, in occasione del centenario della sua morte, un intero fascicolo sul tema, mentre nel 2025 è apparso sulla rivista *Nuova Secondaria* un dossier dal titolo «Rileggere Kafka oggi». Inoltre, in numerose università italiane (Pisa, Macerata, Bergamo, Venezia, Catania) si sono tenuti anche tanti convegni incentrati sullo scrittore praghese e le sue opere da molteplici prospettive di ricerca.

L'opera e la biografia di Kafka sono molto presenti nelle loro versioni originali e nelle relative traduzioni in altre lingue anche negli albi illustrati così come nelle Graphic novel destinate anche ad un pubblico adulto.

2. La vicenda biografica e la sua risonanza letteraria

La storia narrata pare sia avvenuta presumibilmente proprio negli ultimi mesi di vita di Kafka tra il settembre 1923 e il marzo 1924 trascorsi a Berlino insieme alla sua compagna del tempo Dora Diamant. È proprio lei a riferirla in lingua inglese nel 1947 a Joseph Paul Hodin, biografo di Kafka per poi essere ripresa nel 1995 nel libro di Gerhard Koch *Als Kafka mir entgegenkam...* e riproposta anche nel 2007 in lingua italiana con il titolo *Quando Kafka mi venne incontro...* La donna racconta dell'incontro durante una passeggiata nel parco di Steglitz con una bambina in lacrime per la perdita della sua bambola. Kafka, colpito da quella situazione, avrebbe così deciso di fingersi spontaneamente un postino volontario e di iniziare a scrivere giorno per giorno delle lettere da consegnare alla sua piccola amica facendole credere che le siano state inviate proprio dalla sua bambola che quindi non sarebbe andata persa ma solo partita volontariamente per un lungo viaggio.

Della vicenda esisterebbero due finali diversi, quello raccontato da Dora secondo il quale ad un certo punto Kafka avrebbe fatto sposare la bambola facendole comunicare attraverso le lettere che sarebbe stata quindi da quel momento impossibilitata a tornare e quello di Max Brod che racconta della decisione dello scrittore di regalare alla bambina una nuova bambola solo un po' diversa perché cambiata dalle numerose peregrinazioni intorno al mondo (Brod, 2007).

L'autenticità degli avvenimenti non è stata provata nonostante i numerosi tentativi da parte di studiosi ed esperti che sono ritornati nei luoghi a cui si fa riferimento nella speranza di trovarne ancora delle tracce. È probabile che le lettere siano state distrutte e confiscate quando la Gestapo ha fatto irruzione nella casa di Dora Diamant a Berlino.

La storia ha avuto e continua ad avere una fortissima risonanza riscontrabile non soltanto negli articoli di numerose testate giornalistiche tedesche che se ne sono occupate ma anche in altri due albi illustrati oltre a quelli in oggetto e romanzi non soltanto tedeschi che ne hanno offerto diverse rielaborazioni.

3. Potenziale letterario dei due albi nella scuola primaria



Figura 1. Copertina dell'album illustrato «Herr Kafka und die verlorene Puppe» (Theule, 2024) © Sauerländer

L'album illustrato di Larissa Theule in figura 1, illustrato in pagine singole e doppie alternate da Rebecca Green e traduzione della versione originale inglese *Kafka and the Doll* (2021) di Mathias Jeschke, si configura come un accomodamento paratestuale (Kaulen, 2005) non di un'opera letteraria, bensì di un racconto biografico. La complementarità dei suoi testi brevi ma molto descrittivi e spesso metaforici e delle immagini essenziali e poco colorate, che si completano a vicenda, fa apparire i fatti raccontati avvolti in un'atmosfera intensa e poetica. Le tonalità tra il giallo, l'arancione, il marrone e il rosa salmone sono quelle autunnali e il paesaggio è quasi sempre quello del parco rappresentato ricco di fiori e foglie che cadono dagli alberi al vento che soffia. Accanto alle lettere inviate dalla bambola Supsi, raffigurate come tali e scritte in corsivo, le illustrazioni che rappresentano i luoghi del mondo da lei visitati: Parigi, Barcellona, Inghilterra, Marocco, Egitto, vetta di una montagna, Antartide, si presentano con dei tratti molto stilizzati e riassunti in elementi caratteristici come la Tour Eiffel, la Sagrada Familia, il the, il cammello, le piramidi nel deserto e la bufera di neve. Le tre figure principali Kafka, Dora e la bambina di nome Irma, disegnate con contorni netti e delineati, riescono a far trasparire molto bene i loro sentimenti attraverso le loro pose e la mimica soprattutto facciale. La storia, in cui i bambini attraverso Irma possono facilmente identificarsi, si riassume principalmente nei momenti di lettura delle lettere in cui lei e Kafka si scambiano intensi sguardi di intesa. La dimensione narrativa si muove su tre livelli in quanto i fatti vengono raccontati in terza persona da un narratore esterno, sotto forma di dialogo tra i personaggi e in prima persona nelle lettere. Nel testo appaiono alcuni simboli come la panchina che all'inizio è ripresa in modo frontale e alla fine di spalle, così come i personaggi che stanno per dirsi addio, o il diario regalato da Kafka, allusione alla scrittura che prepara all'immagine finale. In appendice è presente una biografia di Kafka e lo sfondo storico della vicenda.

L'album permette un avvicinamento alla biografia dello scrittore, favorisce le competenze linguistiche ed estetiche e quelle interculturali fondamentali per l'emancipazione e formazione della personalità attraverso la visual literacy e promuove una riflessione sul concetto di cura.



Figura 2. Doppia pagina «passeggiata» dall'albo illustrato «Herr Kafka und die verlorene Puppe» (Theule, 2024) © Sauerländer

La figura 2 permette di entrare subito in contatto con lo scrittore attraverso i numerosi tratti biografici riconoscibili nel racconto di Dora Diamant (Diamant, 1995). La storia a cui si fa riferimento che occuperebbe la mente dello scrittore insieme al pranzo – «e due cose occupavano profondamente la sua mente: la storia che voleva finire di scrivere e il pranzo di quel giorno» (Theule, 2024) – potrebbe essere il racconto *La tana* che Kafka scriverà proprio in quel periodo (Hermes, John, Koch, Widera, 1999). Il suo modo di camminare «a grandi falcate» (Koch, 1995, p. 290) e l'abbigliamento curato sono quelli descritti da Dora; la stagione è quella autunnale in cui la vicenda potrebbe essersi svolta e l'immagine di Kafka con il cestino e il bicchiere di latte è quella che, come riportato, era diventata ormai familiare nel quartiere in cui abitavano (Diamant, 1995).



Figura 3. Pagina singola «prima lettera» dall'albo illustrato «Herr Kafka und die verlorene Puppe» (Theule, 2024) © Sauerländer

Nelle lettere compaiono metafore e similitudini. Nella prima, in figura 1, Supsi, giunta in cima a una montagna, le utilizza per descrivere le sue impressioni al sorgere del sole: «Il mondo si immerge in un tenue color lilla – il colore non mi piace ma quando è il mondo a vestirsi di questo colore, lo trovo molto bello» (Theule, 2024). Esse favoriscono lo sviluppo della com-

petenza linguistica ed estetica perché «la loro forza risiede nell'evocare risonanze sottili e nascoste anche di tipo fisico-sensoriale» (Rosa, 2020, p. 202) e «svelano nuovi aspetti di ciò che è oggetto dell'approccio cognitivo» (Dallari, 2018, p. 4). Lo sviluppo della competenza metaforica è una strada preferenziale che conduce anche a un approfondimento di quella emotiva (Dallari, 2018, p. 4), favorita in questa doppia pagina dall'immagine dello scambio di sguardi intenso, attento e complice tra Kafka e Irma.



Figure 4 e 5. Pagine singole «viaggi» dall'albo illustrato «Herr Kafka und die verlorene Puppe» (Theule, 2024) © Sauerländer

Nell'ultimo dei 4 riquadri in cui la figura 4 multisценica è divisa, Irma compare intenta nella lettura delle lettere di Supsi il cui contenuto viene svelato attraverso le immagini rappresentate negli altri tre che la vedono raffigurata in paesi diversi: in Inghilterra a bere thè, in Marocco in fuga da un cammello che sputa la sua saliva verso di lei e a Barcellona a discorrere con l'artista Gaudì davanti ad un modellino della Sagrada Familia. Nella figura 5, anch'essa multisценica, la si ritrova in Egitto nel deserto ad osservare le piramidi e in barca sul Nilo a imparare l'arabo.

La contestualizzazione di Suspsi nei suoi viaggi intorno al mondo offre attraverso la visualizzazione degli usi e costumi dei luoghi in questione uno spazio per un'apertura culturale e interculturale (Spinner, 2008) in ambito geografico, biologico e artistico.

Il contatto con l'alterità, per mezzo del relativo processo di identificazione e differenziazione, la consapevolezza dell'esistenza di tante realtà complesse e delle relative sfaccettature (Hoffmann, 2023), promuove l'emancipazione e formazione della personalità (Gietl, 2016) stimolando il desiderio di conoscenza e di scoperta del mondo anche grazie all'apprendimento delle lingue. Il confronto con l'arte e le illustrazioni evocate dalle lettere di Supsi potenziano la visual literacy (Dehn, 2019) e favoriscono l'immaginazione di tanti mondi possibili (Bruner, 1986).



Figure 6 e 7. Pagine «Cura» dall'albo illustrato «Herr Kafka und die verlorene Puppe» (Theule, 2024) © Sauerländer

Le figure 6 e 7 inducono ad una riflessione sul concetto di cura. Nel suo testo *Essere e tempo* Heidegger (2014) inserisce la favola «Il mito di Cura», ripresa da Igino, in cui la cura è rappresentata come «una persona che impasta argilla, che agisce, che fa qualcosa, che dà forma all'essere» (Mortari, 2014, p. 1), come pratica quindi che viene a concretizzarsi nel momento in cui qualcuno si mette in azione con le parole e con i gesti. Nella figura 6, infatti, a consegnare la lettera a Irma c'è Dora che, sostituendosi a Kafka perché impossibilitato a recarsi al suo solito appuntamento, rimanda alla responsabilità e affidabilità insita nella cura quando comunica a Irma che l'uomo «non avrebbe mai trascurato il suo incarico di postino» (Theule, 2024). La cura però, come appreso dall'antica filosofia greca, secondo la quale ogni essere umano sarebbe chiamato ad avere cura di sé per conservarsi ed esprimere al meglio le proprie potenzialità esistenziali (Mortari, 2014), non è solo quindi un'azione rivolta ad altri ma apporterebbe beneficio anche a sé stessi. Infatti «se è vero che senza avere cura dagli altri non possiamo apprendere ad avere cura di noi, è anche vero che solo avendo cura di se stessi è possibile avere cura degli altri» (Mortari, 2014, p. 2). In questo contesto la bambola, che funge da impulso poetologico per la scrittura delle lettere (von Dall'Armi, 2018) in un momento in cui Kafka si trova in difficoltà non solo a causa della sua malattia ma anche in rapporto alla sua attività letteraria, animandosi attraverso la parola (Mattenklott, 2014), si offre come strumento di compensazione e consolazione (Barth, 1997) non solo per lui ma anche per Irma che così ha l'impressione di avere ancora la sua amica accanto a sé. Entrambi traggono quindi un beneficio da questo espediente letterario prendendosi cura l'uno dell'altro. Anche il concetto di empatia affiora spesso nell'albo, per esempio quando Irma intuisce la malattia di Kafka o nelle frasi affettuose che Supsi, intuendo il suo dolore, le manda come nella lettera rappresentata nella figura 7: «Sei sempre nel mio cuore» (Theule, 2024). Nella stessa figura vediamo Irma stringere al petto quella lettera e pronunciare le parole: «Questa sei tu» (Theule, 2024), immaginando quasi di abbracciarne il mittente. Questa immagine rimanda ad un altro tratto biografico dello scrittore perché le lettere per Kafka, come scrive anche a Felice Bauer, potevano assumere anche una sembianza fisica (Dreyer, 2024).



Figura 8. Doppia Pagina «crescita» dell'albo illustrato «Herr Kafka und die verlorene Puppe» (Theule, 2024) © Sauerländer

Nella figura 8, che chiude l'albo, la bambina appare cresciuta, sta viaggiando in sella ad un cammello e tra i libri che spuntano nella sua borsetta, c'è anche *La Metamorfosi* di Kafka. Grazie a questo incontro speciale si è avviato in lei un processo di socializzazione (Ulich, Ulich, 1994) che è possibile ripercorrere nell'albo attraverso tutte le tappe di crescita necessarie per il raggiungimento di uno sviluppo non solo culturale ma anche interiore ed emozionale.

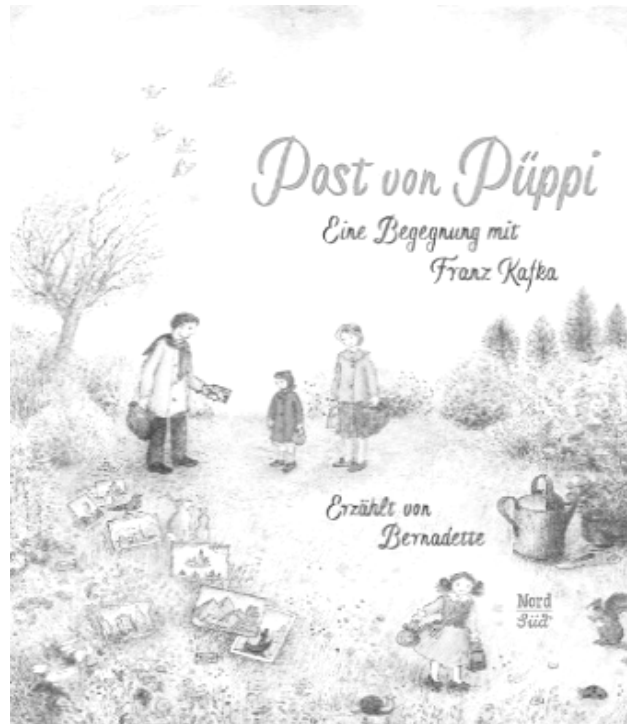


Figura 9. «Copertina» dell'album illustrato «Post von Püppi: Eine Begegnung mit Franz Kafka» (Bernadette, 2024) © Nordsüd

Nel secondo albo illustrato o libro affresco (dal tedesco *Wimmelbuch*) in figura 9, tradotto dall'originale inglese da Stefanie Jakobs, Bernadette narra la storia, che si svolge questa volta in diverse stagioni, primavera, estate, autunno e inverno, attraverso un testo toccante e coinvolgente e riportando sul foglio con macchie di colore scenari nostalgici pieni di dettagli che si prestano all'osservazione e all'attenzione dei più piccoli come è da tradizione in un libro affresco.

Il paesaggio cittadino in cui Kafka viene raffigurato tra negozi, case e numerosi passanti si alterna nelle illustrazioni con quello naturale del parco dove gli uccellini cinguettano, i fiori sbocciano in primavera, i bambini danno da mangiare alle anatre e alle papere e le montagne di neve si specchiano nel lago. Qui ad essere consegnate a Saskia, la bambina, sono delle cartoline che appaiono sotto forma di testo in corsivo accompagnate però anche da illustrazioni che raffigurano le strade di Parigi, tra cui spunta la Tour Eiffel, il deserto egiziano e il tramonto sul Canal Grande a Venezia. In molte pagine appare anche la mansarda in cui vive Kafka immerso tra libri, vecchie cartoline e oggetti provenienti dai suoi viaggi da cui trae appunto ispirazione. Non sempre immagini e testo sono complementari. A volte le immagini mostrano paesaggi e città che non vengono tematizzate nella vicenda, tipo Praga, o che sembrano provenire da un mondo immaginario e lontano dalla realtà della narrazione. Anche in questo caso la storia è raccontata da una prospettiva autoriale in terza persona e da quella personale della bambola Püppi messe in comunicazione dai dialoghi tra Kafka e gli altri personaggi,

Il finale qui rappresentato è quello raccontato da Max Brod. Püppi tornerà a casa ma trasformata a causa dei suoi lunghi viaggi.

L'albo offre spunti di riflessioni sulla scrittura e il processo di cambiamento e approfondisce la consapevolezza tra finzione e realtà.

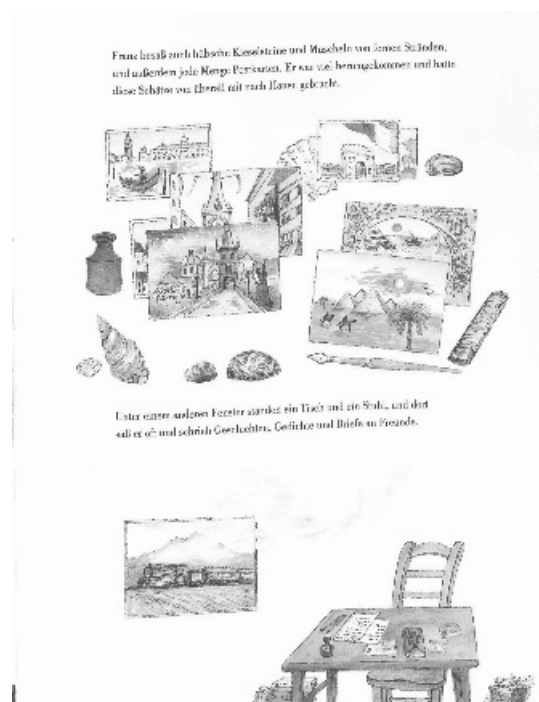


Fig. 10: Pagina singola «scrittura» dall'albo illustrato «Post von Püppi: Eine Begegnung mit Franz Kafka» (Bernadette, 2024) ©NordSüd

Nella figura 10 le cartoline, in quanto strumento di comunicazione, favoriscono la riflessione sulla scrittura come risultato e rielaborazione di esperienze in quanto si comprende nella storia come Kafka, per scriverle, prenda spunto dai suoi viaggi. I giovani lettori possono seguirlo nella sua vita da scrittore osservandolo o immaginandolo (Spinner, 2008) seduto alla sua scrivania sviluppando la *visual literacy* (Dehn, 2019) e svolgere degli esercizi mirati allo sviluppo delle competenze di scrittura sempre collegate, per loro, alla vita e alla loro realtà quotidiana (Dehn, Merklinger & Schüler, 2014).



Figura 11. Pagina singola «Nuova bambola» dall'albo «Post von Püppi: Eine Begegnung mit Franz Kafka» (Bernadette, 2024) ©NordSüd

Nella figura 11 Kafka appare in un negozio dell'usato a comprare una nuova bambola a cui farà indossare, facendo credere a Saskia che si tratti proprio della sua Püppi tornata dal lungo viaggio, gli stivali di cui lei parla in una cartolina inviatale da Venezia. Tale espediente letterario crea una continuità tra le esperienze raccontate nelle cartoline e la dimensione reale della storia per accentuarne la veridicità. La bambola nelle due versioni della storia riportate è antropomorfizzata e, proprio per la sua forma ibrida tra natura e artefatto, si presenta come ponte tra il mondo degli esseri inanimati e degli umani offrendosi così al meglio per una proiezione (Müller-Tamm, Sykora, 1999).

La struttura dell'albo, che si compone su più livelli di comprensione, quello del lettore e quello interno alla storia, permette di approfondire la consapevolezza tra realtà e finzione e di imparare a distinguerne i confini. (Spinner, 2007).

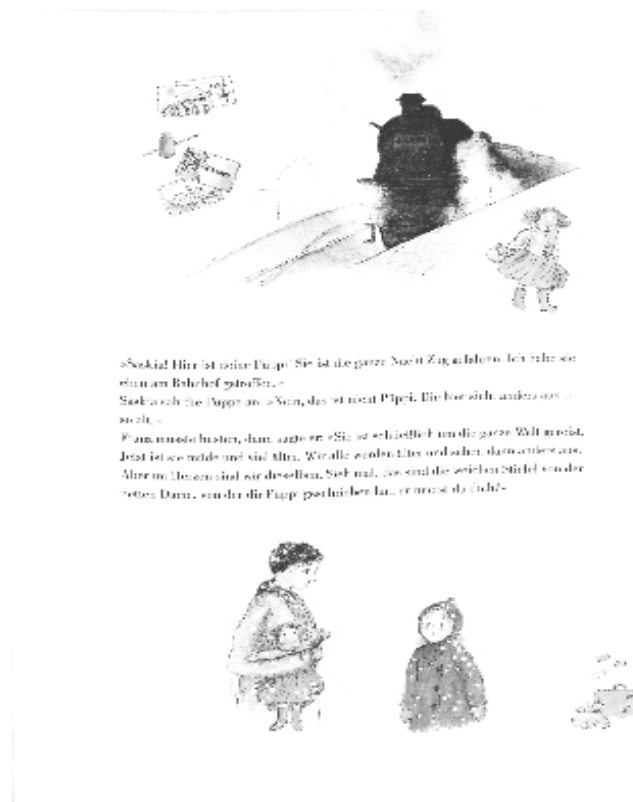


Figura 12. Pagina singola «Cambiamento» dall'albo illustrato «Post von Püppi: Eine Begegnung mit Franz Kafka» (Bernadette, 2024) ©NordSüd

Nella figura 12 Saskia appare delusa nel rivedere la sua bambola che appare cambiata e che non vuole riconoscere come Püppi ma quando Kafka le spiegherà che è diversa solo perché ha viaggiato in tutto il mondo e che, se anche invecchiando ci si trasforma esteriormente, non avviene la stessa cosa per il cuore, la riaccoglierà come sua amica: «Noi tutti diventiamo più vecchi e appariamo diversamente. Ma nel cuore restiamo gli stessi» (Theule, 2024). Questa presa di coscienza stimola, attraverso il cambio di prospettiva, la riflessione sull'accettazione del cambiamento che può avvenire nel corso del tempo (Hoffmann e Mastellotto 2023).

3. Conclusione

L'incontro con i classici e il potenziale letterario che, a vari livelli, vi è nascosto all'interno permettono sì un avvicinamento agli autori e alle opere ma più che un tentativo di comprensione e esplorazione del loro senso profondo si prefigurano come un'esperienza di lettura estetica (Rosenblatt, 1986) che può essere raggiunta attraverso il processo di risonanza di cui parla

Rosa e che consiste nel gioco di interazione tra l'essere toccati emotivamente e la reazione a questa esperienza che provoca una trasformazione (Rosa, 2020). Tali testi, come i due albi in esame, si sottraggono così ad una comprensione univoca prestandosi ad un'interpretazione aperta disseminata di spazi vuoti (Barsotti, 2015). In particolare, nella fase della scuola primaria, la lettura di questa storia "classica", come dimostrato, favorisce lo sviluppo di numerosi aspetti tra quelli teorizzati da Spinner per favorire l'acquisizione letteraria (Spinner, 2006, 2008) come l'uso di espressioni simboliche e metaforiche, l'immaginazione, la consapevolezza tra realtà e finzione, il coinvolgimento soggettivo nella storia, la formazione dell'identità e l'apertura interculturale e si presenta come pratica di base mirante ad un'educazione che aiuta a far crescere sensibilità e raffinatezza (Cairolì, 2024).

Bibliografia

- Abraham, U. (2024), «Hundert Jahre Kafka: Zeitgemäßer Umgang mit Themen, Texten und Zugängen für den Unterricht», in *Praxis Deutsch*, 51, 305, pp. 4-11.
- Barsotti, S. (2015), «L'albo illustrato: Un crocevia», in *Form@re*, 14, 2, pp. 207-217.
- Barth, S. (1997), «Puppenschicksale. Zur Entstehung und Entwicklung der Puppengeschichte in der Mädchenliteratur um die Mitte des 19. Jahrhundert», in Grenz, D., Wilkending, G. (a cura di), *Geschichte der Mädchenlektüre. Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frauen*, Weinheim, Juventa, pp. 91-114.
- Bellatalla, L. (2021), «Classici e giovani lettori», in *Gli Argonauti*, 1, 1, pp. 14-25. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3185.
- Bernadette (2024), *Post von Püppi: Eine Begegnung mit Franz Kafka*, Zürich, NordSüd.
- Brod, M. (2007), «Qualcosa di personale», in Koch, H.-G. (a cura di), *Quando Kafka mi venne incontro...*, Roma, Nottetempo, pp. 344-350.
- Bruner, J. (1986), *Actual minds. Possible worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- Cairolì, S. (2024), «Ermeneutica infantile e unicità della lettura estetica della letteratura per l'infanzia», in *Encyclopaideia*, 28, 69, pp. 73-84.
- Calvino, I. (2015), *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori.
- Campagnaro, M., Dallari, M. (2013), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Trento, Erickson.
- Dallari, M. (2018), «Dire le immagini, vedere le parole. Metafore e figure della competenza emotiva», in *Encyclopaideia*, 22, 50, pp. 1-20.
- Dehn, M., Merklinger, D., Schüler, L. (2014), «Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics», in Hühn, P., Meister, J. Ch., Pier, J., Schmid, W. (a cura di), *Handbook of Narratology*, 2nd ed., Berlin, De Gruyter, pp. 489-506.
- Dehn, M. (2019), «Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung», in Knopf, J., Abraham, U. (a cura di), *Bilderbücher. Band 1 Theorie*, 2nd ed., Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, pp. 121-130.
- Diamant, D. (2007), «La mia vita con Franz Kafka», in Koch, H.-G. (a cura di), *Quando Kafka mi venne incontro*, Roma, Nottetempo, pp. 289-307.
- Dreyer, K. (a cura di) (2024), *Dialektik des Glücks in Texten von Franz Kafka*, Paderborn, Brill.
- Engel, M. (2010), «Kafka lesen - Verstehensprobleme und Forschungsparadigmen», in Engel, M., Auerochs, B. (a cura di), *Kafka Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*, Stuttgart, Metzler, pp. 411-427.
- Ferroni, G. (1999-2000), «Verso una letteratura europea», in *Quaderns d'Italia*, 4-5, pp. 11-46.
- Gietl, K. (2016), «Mit Bilderbüchern auf dem Weg zum interkulturellen Lernen», in *Sache-Wort-Zahl*, 44, 157, pp. 41-45.
- Heidegger, M. (2014), *Essere e tempo*, Milano, Mondadori, pp. 282-283.
- Hermes, R., John, W., Koch, H.-G., Widera, A. (a cura di) (1999), *Franz Kafka. Eine Chronik*, Berlin, Wagenbach.
- Herz, C. (2023), «Kafkas Strafkolonie als Klassiker zum Schreiben von Werten in Daten? Deutschdidaktische Selbstbetrachtung zu Externalisierung, Kontrolle und Schreibprozesse», in Anselm, S., Grimm, S., Wanning, B. (a cura di), *Werte der Klassiker - Klassiker der Werte: Zukunftsperspektiven im Rückblick*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 143-160.
- Hodin, J. P. (1949), «Erinnerungen an Franz Kafka», in *Der Monat*, 1, pp. 89-96.

- Hoffmann, J., Mastellotto, L. (2023), «Erzählen in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten – Eine Einführung», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28, 1, pp. 1-17.
- Jahrhaus, O. (2008), «Kafka und die Literaturtheorie», in Jagow, B., Jahrhaus, O. (a cura di), *Kafka-Handbuch. Leben-Werk-Wirkung*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 304-306.
- Kaulen, H. (2005), «Kafka für Kinder? Überlegungen zur Kafka-Rezeption in der aktuellen Erzählprosa für Kinder und Jugendliche», in Ewers, H. H., Dolle-Weinkauff, B., Pohlmann, C. (a cura di), *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2004/2005*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Koch, H.-G. (a cura di) (1995), *Als Kafka mir entgegenkam: Erinnerungen an Franz Kafka*, Berlin, Wagenbach.
- Koch, H.-G. (a cura di) (2007), *Quando Kafka mi venne incontro: ricordi di Franz Kafka*, Roma, Notetempo.
- Mattenklott, G. (2014), «Heimlich-unheimliche-Puppe: Ein Kapitel zur Beseelung der Dinge», in Fooker, I., Mikota, J. (a cura di), *Puppen – Menschenbegleiter in Kinderwelten und imaginären Räumen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 29-42.
- Mortari, L. (2014), «Frammenti di una fenomenologia della cura», in Mortari, L., Camerella, A. (a cura di), *Fenomenologia della cura*, Napoli, Liguori, pp. 1-26.
- Müller-Tamm, P., Sykora, K. (1999), «Puppen-Körper-Automaten. Phantasmen der Moderne», in Müller-Tamm, P., Sykora, K. (a cura di), *Puppen-Körper-Automaten. Phantasmen der Moderne*, Köln, Oktagon, pp. 38-44.
- Nuova secondaria (2025), «La crisi dell'autorevolezza. (Ri)leggere Kafka oggi. Come funziona l'intelligenza artificiale», 62, 6.
- Oetken, M. (2015), «Klassiker im Bilderbuch: Überlegungen zu Werktreue und Adressierung», in von Glasenapp, G., Kagelmann, A., Giesa, F. (a cura di), *Die Zeitalter werden besichtigt. Festschrift für Otto Brunken*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 179-199.
- Praxis Deutsch* (2024), «Kafka», 51, 305.
- Robert, M. (1953), «Dora Dymant Erinnerungen an Kafka», in *Merkur*, 8, 9, pp. 848-851.
- Rosa, H. (2020), «Vom Wunder narrativer Resonanz», in Raabe, K., Wegner, F. (a cura di), *Warum Lesen? Mindestens 24 Gründe*, Berlin, Suhrkamp, pp. 196-217.
- Rosenblatt, L. M. (1986), «The Aesthetic Transaction», in *Journal of Aesthetic Education*, 20, 4, pp. 122-128.
- Spinner, K. H. (2006), «Literarisches Lernen», in *Praxis Deutsch*, 33, 200, pp. 6-16.
- Spinner, K. H. (2007), «Literarisches Lernen in der Grundschule», in *kjle&m*, 59, 3, pp. 3-10.
- Spinner, K. H. (2008), «Perspektive ästhetischer Bildung: 12 Thesen», in Vorst, C., Grosser, S., Eckardt, J., Burrichter, R. (a cura di), *Ästhetisches Lernen. Fach-didaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*, Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 9-23.
- Theule, L. (2024), *Herr Kafka und die verlorene Puppe*, Frankfurt am Main, Sauerländer.
- Ulich, M., Ulich, D. (1994), «Literarische Sozialisation. Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?», in *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 5, pp. 821-834.
- von Dall'Armi, J. (2018), «"Traumreisen, die Wirklichkeit werden" – Zur Erzähl- und Handlungsfunktion eines Spielzeuggeschöpfs in Gerd Schneiders Jugendroman "Kafkas Puppe"», in *Denkste: Puppe: de:do: multidisziplinäre Zeitschrift für Mensch-Puppen-Diskurse*, 1, pp. 38-44.
- Wilczek, R. (2013), «Kafka neu entdecken – Impulse für den Deutschunterricht», in *Deutschunterricht*, 66, 4, pp. 4-10.

Chiara Bemporad

La ricerca in didattica della letteratura nel contesto francofono. Bilancio e prospettive. *Intervista a Jean Louis Dufays*

Citazione: Bemporad, C. (2026), «La ricerca in didattica della letteratura nel contesto francofono. Bilancio e prospettive. Intervista a Jean Louis Dufays», *diLet, Didattica della Letteratura*, I(1), 60-68.
<https://doi.org/10.7346/dL-012026-05>

Jean-Louis Dufays, classe 1959, è professore emerito dell'Università di Louvain-La Neuve. Dopo avere alternato durante 14 anni il mestiere dell'insegnante a quello del ricercatore, ha insegnato durante 30 anni la teoria letteraria e la didattica della letteratura all'Università cattolica di Louvain, dove ha diretto il *Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires* (CRIPEDIS). Le sue ricerche vertono sulla lettura letteraria, sugli stereotipi, sui generi letterari della poesia, racconti biografici, il comico e la canzone, oltre che sulle pratiche d'insegnamento e sui loro effetti.

In occasione di un'intervista registrata il 31 marzo 2026, il professore ha generosamente consacrato più di due ore del suo tempo a ripercorrere la sua lunga carriera e discutere dei suoi contributi alla didattica della letteratura in ambito francofono, un campo di ricerca lungo e molto proficuo. Il presente testo costituisce una parte importante ma non esaustiva della splendida discussione, che è stata trascritta, tradotta dal francese e adattata. Che possa essere di incoraggiamento, stimolo e buon auspicio per la nascente rivista e più in generale per lo sviluppo della didattica della letteratura in contesto italofono.

CHIARA BEMPORAD: Caro Jean-Louis, le tue ricerche hanno dato un notevole contributo al campo di ricerca in didattica della letteratura nell'ambito francofono.

La pubblicazione del tuo lavoro di tesi di dottorato nel 1994, *Stéréotype et lecture* (Seconda edizione 2010, Peter Lang), si è affermata nel panorama francofono internazionale come uno degli studi che hanno maggiormente approfondito il processo di lettura. È stata seguita da diverse pubblicazioni di rilievo incentrate in particolare sul concetto di lettura letteraria. Primo fra tutti *Pour une lecture littéraire. Approches historiques et théoriques: propositions pour la classe de français*, pubblicato una prima volta nel 1996, poi aggiornato nel 2005 e nel 2015, che è diventato uno dei riferimenti imprescindibili del settore.

Potresti ripercorrere la genesi di questi lavori e descrivere qual è secondo te oggi l'eredità di questi studi? In particolare, per quanto riguarda il concetto di «lettura letteraria»?

JEAN-LOUIS DUFAYS: Innanzitutto, non sono stato l'unico ad aver riflettuto sulla lettura letteraria. Nello stesso periodo (1996) in cui è uscito il libro che ho scritto con Louis Gemenne et Dominique Ledur, Annie Rouxel ha pubblicato *Enseigner la lecture littéraire*. Cinque anni dopo, Catherine Tauveron ha curato *Lire la littérature à l'école*. In seguito ci sono stati diversi autori e autrici: Brigitte Louichon e, più tardi, Marion Sauvaire, per esempio. Ci sono quindi molti ricercatori e ricercatrici che hanno fatto proprio questo concetto, a volte orientandolo in direzioni diverse da quelle che avevo proposto. Non è quindi questione di una sola scuola di pensiero o di un solo autore.

Per noi è stato subito un lavoro collettivo: dopo la mia tesi di dottorato, abbiamo avviato un gruppo di ricerca con Louis Gemenne e Dominique Ledur, che ne sono i coautori e senza i quali questo lavoro non sarebbe stato possibile. Questo lavoro è forse quello che ha influenzato maggiormente le tesi di dottorato e le ricerche successive. Forse perché abbiamo posto grande enfasi su un aspetto che ci sembrava essenziale e che era forse piuttosto originale rispetto ad altre teorie o altri approcci. Si trattava della doppia dimensione della lettura letteraria, che si può definire dialettica, combinatoria, oscillatoria: l'idea che la lettura letteraria sia composta da almeno due dimensioni complementari: c'è il lettore emotivo, il «lu», e il lettore più razionale, più analitico, il «lectant» di cui parla Michel Picard (1984). Abbiamo sempre pensato che fosse necessario tenere queste due dimensioni sullo stesso piano, senza dare la priorità all'una rispetto all'altra, e che insegnare la lettura letteraria consistesse nel tenere conto della totalità degli approcci del lettore compreso quello fisico, che è la terza dimensione presentata da Picard (il «lisant»). È forse questo aspetto che conferisce al nostro modello una certa originalità o, in ogni caso, una certa consistenza. Ciò che ci distingue dagli altri è che abbiamo insistito molto su questa doppia, o tripla, dimensione della lettura letteraria.

Per quanto riguarda poi l'eredità di questa nozione, direi che ha permesso di elaborare un modello teorico molto utile, credo, per la ricerca nonché di mettere a punto un modello d'azione per gli attori, ovvero gli insegnanti e i formatori. Non bisogna infatti confondere i due significati della parola modello: un modello teorico aiuta a comprendere, mentre un modello d'azione è piuttosto uno strumento per insegnare e per leggere. Mi spiego.

Può essere considerato un modello teorico di ricerca perché il concetto di lettura letteraria, intesa come concezione dialettica della lettura, permette di comprendere e misurare meglio l'effettivo funzionamento della lettura. Consente di comprendere i diversi modi di lettura, le diverse operazioni in gioco sia nelle letture reali che analizziamo sia nelle modalità di insegnamento della lettura. Di vedere se gli insegnanti mettono in atto una varietà di operazioni e modalità di lettura, e di chiedersi se siano tanto a loro agio con un approccio alla lettura che promuove una dimensione personale e soggettiva, quanto con uno che cerca di promuovere l'analisi, la comprensione, l'interpretazione. Quindi, se vuoi, questo modello permette di comprendere e analizzare ciò che accade dal punto di vista degli insegnanti e anche dal punto di vista di ciò che fanno gli alunni. Permette anche di misurare, potrei dire, la qualità, la ricchezza delle letture in ballo. Permette sia di comprendere le pratiche sia di riflettere se una lettura è davvero ricca, davvero approfondita, oppure se si tratta di una lettura di comprensione elementare o basata esclusivamente sul «soggetto lettore», con tutto ciò che questo può comportare, a volte con derive esclusivamente soggettive. Si tratta dunque di un modello teorico di comprensione e di valutazione delle pratiche di lettura per la ricerca.

In quanto modello d'azione, mi sembra che, per un formatore, formatrice o docente, questa concezione della lettura letteraria consenta davvero di insegnare meglio la lettura, promuovendo la diversità e l'equilibrio dei suoi processi. Insegnare una lettura letteraria basata su questa prospettiva permette, a mio avviso, di promuovere una concezione più innovativa, più reale e anche più emancipatoria della lettura, perché in essa si ritrovano tutte le dimensioni del lettore o lettrice che non si devono limitare a in un unico modo di leggere. Sopprimere, ci sembra che ciò restituisca alla letteratura la sua dimensione veramente umanistica, nel senso che sviluppa tutte le dimensioni della persona. Inoltre, in classe, questa concezione della lettura permette di lavorare sia sul collettivo che sull'individuale, sul comune e sul personale. Il che è una sfida didattica essenziale.

È stato operato quindi, credo, un cambiamento piuttosto significativo rispetto a quanto avveniva in precedenza.

In primo luogo, c'è un cambiamento rispetto alla concezione dell'insegnamento della letteratura che si aveva, ad esempio, quarant'anni fa, che si è spostata dal testo e dallo scrittore, verso il lettore. Questo è forse il primo grande mutamento che il concetto di lettura letteraria permette di operare: mettere in primo piano l'attività di lettura e non più semplicemente l'analisi di un testo che sarebbe già satura di significati e valori. E non è più solo lo scrittore a essere considerato il produttore della letteratura, ma anche il lettore o la lettrice. Si conferisce quindi a chi legge una legittimità, un valore. Ed è anche un modo per valorizzare il lavoro di uno studente.

Il secondo cambiamento, rispetto a quanto si faceva quarant'anni fa, riguarda il fatto che la lettura si sposta dalla distanza analitica alla partecipazione emotiva. Ciò non significa che si abbandoni l'una per l'altra, ma allora c'era solo la distanza, se vogliamo, razionale, analitica, interpretativa, che dominava o che era addirittura onnipresente; ci è sembrato invece che anche la lettura più soggettiva fosse importante.

Naturalmente questo aspetto è stato sviluppato con grande forza, in seguito, dalla corrente del «soggetto lettore» (cfr. Rouxel et Langlade 2004), ma mi sembra che lo avessimo già detto prima di loro. E quindi l'idea è che non si tratta solo di rimanere in un'analisi distanziata, ma di andare anche verso la soggettività.

Il terzo grande cambiamento, che forse viene percepito come meno essenziale mentre ai miei occhi lo è sempre di più, consiste nel passare dal lavoro sul significato al lavoro sul valore. Il lavoro sul senso rimane ovviamente fondamentale: leggere la letteratura significa comprendere e interpretare, naturalmente, ma significa anche apprezzare e valutare. E negli ultimi lavori che abbiamo potuto realizzare, e in particolare nel progetto Gary (Brunel et al 2024, cfr. infra) che conduciamo ormai da una decina d'anni, ci siamo resi conto di quanto questo apprezzamento fosse poco sviluppato nelle classi, e che gli studenti fossero piuttosto sprovvisti rispetto alla capacità di giudicare un testo, di andare oltre il «mi piace» o «non mi piace» e di mobilitare una serie di criteri di valutazione e modalità per giustificare tale apprezzamento. E quindi ci sembra che il concetto di lettura letteraria, – e del resto Picard lo diceva già molto bene –, non sia solo una questione di senso, ma sia innanzitutto una questione assiologica. È una questione di rapporto con i valori presenti nel testo.

Per tornare al tema dell'eredità, occorre elencare anche il lascito dei dispositivi didattici. C'è stata in effetti tutta una serie di nuovi dispositivi su cui si lavora molto ormai da una trentina d'anni e che oggi sono ben noti: il diario di lettura, il quaderno di lettura o del lettore o lettrice, i dibattiti interpretativi, la rivelazione progressiva, il fatto di lavorare sul patrimonio letterario partendo da oggetti semiotici secondari – che è un concetto su cui ha lavorato molto Brigitte Louichon (2015), ma che è davvero radicato nell'idea di lettura letteraria, credo –, il diario del personaggio, il circolo di lettura, l'antologia personale, la fanfiction, eccetera. C'è tutta una serie di dispositivi, molti dei quali erano già stati ben analizzati e descritti sulla base dell'esperienza che avevamo condotto nelle nostre classi, nel libro di trent'anni fa. Ma ce ne sono alcuni che si sono sviluppati da allora, e in particolare tutto ciò che è ora legato alle nuove tecnologie, all'IA.

L'IA è anche un modo per lavorare diversamente su alcuni dispositivi di lettura letteraria. Io non ho ancora avuto occasione di occuparmene, ma so che si tratta di una questione che sta già attirando l'attenzione di diversi studiosi. Ci sono approcci che senza dubbio non avrebbero questa solidità didattica se non ci fosse stato un modello su cui fondarli, capace di dare loro una struttura sia concettuale sia metodologica; questa è una prima eredità.

Inoltre, un'altra eredità è costituita da tutte le ricerche che sono state condotte a partire da quel lavoro di base di trent'anni fa. In realtà ci sono state moltissime tesi. Si può dire che anche la tua [*Lectures littéraires d'apprenant-es de langue étrangère*, 2013], ne faccia parte sotto certi aspetti. Ti sei ispirata molto anche al lavoro che avevamo svolto. Ma anche le tesi, ad esempio, di Judith Emery-Bruneau (2011), Marion Sauvaire (2013), Bénédicte Shawky-Milcent (2014), Martin Lépine (2017), Graziella Deleuze (2018), Pierre Moinard (2018), Ber-

trand Johanet (2019), Hélène Cuin (2019), Catherine Huchet (2020), Marie-Sylvie Claude (2022), Sarah Pariser (2023). Alcune sono molto famose, altre meno. Molte delle persone che ho appena citato erano allora dottorande e dottorandi e oggi sono professoresse e professori. Nelle loro ricerche hanno posto esplicitamente al centro il concetto di lettura letteraria e, in particolare, la prospettiva che ho cercato di mettere in evidenza, sviluppando a partire da essa studi spesso molto originali e solidi. C'è quindi una proliferazione di tesi, di ricerche che, credo, non sarebbero esistite o comunque non sarebbero state le stesse se non ci fosse stato questo lavoro iniziale.

Naturalmente, l'eredità non è solo positiva, ci sono ancora delle lacune. A mio avviso, ad esempio, il concetto di etica letteraria non è ancora sufficientemente insegnato in modo esplicito in tutte le scuole di formazione per insegnanti, né in tutte le scuole secondarie e primarie. Credo che per alcuni rimanga ancora un concetto teorico. Ci sono ancora molti formatori o formatrici come pure ricercatori o ricercatrici che non ne hanno fatto realmente uno strumento di lavoro e di formazione. Quindi, credo che rimanga ancora una sfida.

Esistono ancora delle fratture tra l'insegnamento della lettura e quello della scrittura. Credo che troppo spesso i due ambiti rimangano separati, mentre, ovviamente, è ormai da tempo che si sostiene che la lettura e la scrittura siano complementari, che si scriva partendo dalla lettura e si legga partendo dalla scrittura. E quindi, penso che i campi della scrittura e della lettura letteraria si stiano ora progressivamente avvicinando, partendo da una stessa struttura concettuale, in particolare attorno al concetto di scrittura della ricezione che è stato introdotto da Le Goff e Larrivé nel loro scritto del 2018. Pertanto, credo che ci sia ancora un lavoro da portare avanti e da affinare. Inoltre mi sembra che, quando si insegna la lettura letteraria, ci siano ancora troppi ricercatori, docenti e formatori che rimangono dell'idea che la lettura sia innanzitutto colta, analitica e scolastica. Inoltre la concezione che la lettura letteraria sia un insieme di dispositivi combinatori, complementari, plurali, molto diversi, non è scontata. E ne è prova l'importante ricerca condotta a Ginevra da Christophe Ronvaux e Bernard Schneuwly nel famoso libro *Lire les textes réputés littéraires* (2018), che riunisce i risultati di una ricerca collettiva del team del GRAFE (groupe de recherche d'analyse du français enseigné).

In questo libro si afferma che quando si insegnano la lettura e la letteratura nella progressione scolastica, dall'inizio della scuola primaria fino alla fine della scuola secondaria, si procede verso una progressiva disciplinizzazione, ovvero verso un lavoro in cui l'analisi, il distanziamento, il rapporto scolastico con la scrittura e i testi letterari assumono un ruolo sempre più dominante, mentre la dimensione più personale e soggettiva viene progressivamente messa in disparte.

Vedi, per me questa è una sfida. Certo, il lavoro di Ronvaux et Schneuwly ha l'enorme merito di mettere in luce la realtà di ciò che si insegna e quindi di dimostrare che la lettura letteraria non è ancora, in fin dei conti, così dominante nella pratica, che sta cominciando a farsi strada qua e là, ma che ci sono ancora molte scuole che non ne fanno uso. Ma allo stesso tempo, questo dimostra che c'è ancora spazio, appunto, per un importante sviluppo in questo senso. Quindi, per essere completi nel bilancio, riconosciamo che non abbiamo ancora adottato un modello in cui tutti insegnano la lettura letteraria e tutti sono unanimemente d'accordo su questo.

CHIARA BEMPORAD: Un campo di ricerca non si costruisce solo attraverso le pubblicazioni, ma anche e forse soprattutto grazie agli incontri, ai dialoghi e alle condivisioni all'interno di una comunità scientifica.

Gli incontri (*Rencontres*) dei ricercatori e ricercatrici in didattica della letteratura ne sono un esempio, a cominciare da quello di Rennes del 1999 che ha dato vita a una tradizione annuale che dura da oltre venticinque anni. Essi hanno contribuito a costituire e legittimare un campo, a garantire la formazione reciproca dei ricercatori e ricercatrici e ad assicurare il ricambio generazionale nel mondo accademico. Tu stesso hai organizzato gli incontri del 2007 a Louvain-la-Neuve.

Quali sono, secondo te, le ragioni del successo e del dinamismo di questi incontri? E come spieghi la complicità di questa comunità, nonostante le inevitabili differenze culturali, istituzionali e personali?

JEAN-LOUIS DUFAYS: I primi incontri annuali si sono tenuti a Rennes. Da essi è nato un primo volume dal titolo molto modesto: *Recherches en didactique de la littérature* (2001). Non c'era un tema specifico, si trattava semplicemente di ricerche esistenti all'epoca che ci siamo presentati a vicenda. Eravamo una quindicina attorno al tavolo. Anche il secondo anno si tenne a Namur ed eravamo forse un po' più numerosi, ma sempre attorno a un tavolo: non c'erano workshop né presentazioni con PowerPoint. Si parlava liberamente. Era davvero uno stile diverso e il termine "incontri" aveva tutto il suo significato. I primi sono stati organizzati da Annie Rouxel e Gérard Langlade, Marie-José Fourtanier e Jean Verrier. Il contributo di Jean Verrier è stato molto importante. C'è stata prima una presentazione istituzionale da parte del rettore dell'università, poi, subito dopo, il primo contributo del primo volume degli atti, intitolato *La communauté et la convergence*, è stato firmato da Jean Verrier. L'intero libro è a lui dedicato, poiché era considerato un po' il padre spirituale fondatore di questi incontri; egli apparteneva alla generazione precedente, ma alla base era un trio di giovani: Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade e Annie Rouxel.

Per quanto riguarda gli incontri di Louvain-la-Neuve, che ho effettivamente organizzato, risalgono al 2007 ed erano già alla loro ottava edizione.

Ma mi chiedi quali sono le ragioni del successo di questi incontri. Credo effettivamente che abbiano successo, poiché si vede che non solo durano, dato che si ripetono ogni anno, ma c'è una competizione positiva per organizzarli, ce li contendiamo quasi. E poi, si vede soprattutto del numero di partecipanti e di comunicazioni, oltre che dall'importanza degli atti che vengono pubblicati. È diventato un vero e proprio convegno, mentre all'inizio si trattava di incontri piuttosto informali. Perché ha avuto così tanto successo? Penso che all'origine ci fosse innanzitutto il bisogno di riunirsi, molto semplicemente, attorno al tema dell'insegnamento della letteratura, che fino ad allora non aveva dato luogo a incontri specifici. C'era naturalmente l'AIRDF (*Association internationale des recherches en didactique du français*). Ma penso che all'inizio fosse soprattutto per una ragione un po' psicologica, ovvero il desiderio di creare una comunità attorno a un tema comune. E credo che ciò sia in parte legato al tema stesso: l'insegnamento della letteratura è un ambito fortemente permeato dall'assiologia, dai valori, da una certa forma di *engagement*. La letteratura non è semplicemente qualcosa che si osserva a distanza in modo neutrale. Un gran numero di interrogativi umani, di impegno sociale, di responsabilità esistenziale, di riflessioni di tipo umanistico circolano attraverso la letteratura. E credo che questa dimensione fortemente assiologica della letteratura spingesse coloro che vi si dedicavano a impegnarsi insieme. C'è una sorta di desiderio di valorizzare l'essere umano, di dare un senso alle cose, di promuovere i valori e l'arte attraverso la letteratura, che forse alimentava ulteriormente il desiderio di ritrovarsi.

E allora, perché c'è questa intesa? Penso che dipenda dalla qualità delle persone. È senza dubbio così in molti altri contesti. È vero che il calore umano di una persona come Annie Rouxel, che per molto tempo è stata un po' l'artefice dei primi incontri, ha avuto un ruolo fondamentale. Penso che il fatto che i giovani che sono arrivati fossero persone che hanno raccolto molto presto il testimone, e molto dinamiche. Penso che vi siano un dinamismo, una generosità e un entusiasmo particolari tra le studiose e gli studiosi di didattica della letteratura, e che questi atteggiamenti contribuiscano a creare quello spirito di complicità e collaborazione di cui parli e che credo sia reale. I litigi tra le persone sono rari. A volte non siamo d'accordo su alcuni punti. Tra la scuola di Ginevra, rappresentata da Ronveaux e Schneuwly, e coloro che sono piuttosto dalla parte del soggetto lettore, a volte ci sono dei disaccordi. Ho certo assistito a dei momenti in cui c'era un po' di tensione, ma non abbiamo mai litigato sul serio. Non c'è mai stata una rottura tra le persone. Ecco, aggiungo che io, con il mio modello dialettico di lettura letteraria, a volte vengo presentato come il conciliatore, perché difendo un modello che non vuole né promuovere l'«arcilettore disciplinare», né il «soggetto lettore» in

modo esclusivo, ma al contrario metterli in dialogo. Coloro che seguono piuttosto questo approccio alla letteratura, e che sono abbastanza numerosi, credo, sono più orientati all'idea di una conciliazione piuttosto che di uno scontro.

CHIARA BEMPORAD: Puoi citare un progetto, un incontro o una lettura che, nel corso della tua carriera, ti ha particolarmente colpito?

JEAN-LOUIS DUFAYS: Ci sono stati diversi progetti e incontri importanti. Il primo, che ha contato moltissimo, è stato quello con il mio relatore di tesi: Pierre Yerlès. Era un notevole docente di didattica del francese, che era anche un uomo di teatro, un uomo di letteratura, un grande lettore. Ed è stato lui a sostenermi davvero nel mio progetto, e non solo mi ha sostenuto, ma mi ha anche ispirato, perché è una persona che leggeva tantissimo; spesso, durante le riunioni che avevamo tra assistenti e dottorandi, ci diceva: "Avete letto questo? Avete letto quello?". Tirava fuori un libro, ed è lui che per primo, nel 1986, quando il libro era appena uscito, tirò fuori il libro di Picard e disse: "Questo dovrete leggerlo, è davvero ispirante". E quindi è stato lui a farmi leggere Picard. L'aveva letto senza coglierne tutti gli elementi che io ho potuto trarne in seguito, ma mi ha davvero fatto venire voglia di leggerlo. Ecco, Pierre Yerlès, che è un amico, direi il mio padre spirituale, il mio maestro. Vorrei quindi parlare di lui per primo.

Poi, sull'onda dei primi lavori, è nato il primo gruppo di ricerca, con Louis Gemenne e Dominique Ledur: quella ricerca collettiva sulla lettura letteraria a cui ho già accennato, che sarebbe poi sfociata nel convegno del 1995. Louis e Dominique hanno avuto un ruolo decisivo in quella fase della mia formazione; sono stati fratelli e sorelle di scrittura, cui ho condiviso l'avventura di quel libro, mentre all'inizio ero un po' un ricercatore solitario che aveva scritto la sua tesi sulla lettura letteraria e gli stereotipi. Non sapevo se avrebbe interessato molti. E poi, abbiamo avuto la fortuna di ottenere un piccolo finanziamento per poter andare oltre e realizzare un libro di ricerca basato su quel primo lavoro e organizzare il convegno.

Poi, molto più tardi, devo parlare di un incontro avvenuto nel 2013, con Magali Brunel. Aveva terminato la sua tesi da relativamente poco tempo quando ci siamo incontrati a un convegno di didattica della letteratura. Stava iniziando, non aveva ancora pubblicato molto. È stata un po' lei a venire da me, e io ero entusiasta della proposta: perché ha detto che sarebbe stato bello provare a riprendere le mie idee sulla lettura letteraria, per farne oggetto di una ricerca più collettiva, più internazionale, e fare esperimenti nelle scuole, andare a vedere cosa fanno gli insegnanti. E così, basandoci in parte sul mio quadro teorico, abbiamo lanciato il famoso progetto Gary, che è durato praticamente otto anni. Abbiamo iniziato nel 2015 e il libro è stato pubblicato nel 2024, anche se era già pronto da un anno.

E così è stato un progetto che si è trasformato in un progetto internazionale, come sai, c'erano due tuoi colleghi, Vincent Capt e Sonia Florey, dalla Svizzera, e poi Judith Emery-Bruneau e Martin Lépine, in Quebec che sono diventati anche grandi amici. In Belgio, Marie Barthélemy et Nikita Marique, due mie dottorande, hanno lavorato con noi. E in Francia hanno collaborato al progetto, soprattutto Valérie Fontanieu et Isabelle Brun-Lacour. Abbiamo quindi davvero diretto questo progetto collettivo che è diventato una ricerca che ha conferito al nostro lavoro sulla lettura una dimensione non solo internazionale, ma anche interlivello, dato che abbiamo lavorato sulle diverse fasce d'età della scuola. Abbiamo lavorato con alunni e insegnanti della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado e della scuola secondaria di secondo grado.

E abbiamo lavorato sulle diverse attività di lettura, analizzando sia il lavoro degli insegnanti sia quello degli studenti, poiché abbiamo raccolto dei dati.

Da un lato abbiamo analizzato come gli studenti leggessero lo stesso testo letterario, in questo caso un racconto di Romain Gary, e come gli insegnanti insegnassero lo stesso testo letterario nei diversi livelli scolastici, facendo le loro scelte. Non abbiamo voluto prescrivere nulla, abbiamo voluto analizzare l'esistente e questo ci ha permesso di fare tutta una serie di constatazioni. Quindi l'obiettivo non era promuovere l'attualità della ricerca, ma l'attualità

della ricerca era nel quadro concettuale che permetteva di analizzare le operazioni di lettura degli studenti e degli insegnanti. È stato un progetto appassionante che ha insegnato anche a noi, o almeno, che ha insegnato anche a me a sviluppare nuovi strumenti di ricerca più quantitativi. Abbiamo coinvolto un'esperta di statistica dell'IFE di Lione, Valérie Fontanieu, con cui siamo andati molto d'accordo e che ci ha davvero aiutato a conferire un carattere molto significativo ai nostri risultati. Abbiamo lavorato su dati davvero rilevanti: abbiamo avuto quasi duemila alunni, il che significa che è stato possibile iniziare a generalizzare le nostre osservazioni. E questo ci ha permesso anche di dimostrare quanto l'apprezzamento del testo fosse al tempo stesso qualcosa di essenziale e di troppo poco approfondito. Quindi, se vuoi, rispetto al modello della lettura letteraria, questo ci ha fatto progredire molto. Ci ha fatto capire quanto, nelle pratiche effettive, ci fossero cose che erano sviluppate e altre che non lo erano a sufficienza. Inoltre abbiamo potuto constatare a che punto, a seconda dell'età degli alunni, del loro livello, del grado di padronanza della lettura, gli insegnanti non facessero la stessa cosa. Con gli alunni già bravi tendevano a spingersi il più possibile mentre, con quelli che avevano maggiori difficoltà, a proporre attività un po' troppo elementari. Si tratta di aspetti che prima non erano scontati, che siamo riusciti a dimostrare chiaramente attraverso le nostre analisi e che ora costituiscono una base di conoscenza della realtà delle pratiche di insegnamento della lettura molto importante per la formazione degli insegnanti e per proseguire delle ricerche che proveranno ad andare un po' oltre queste constatazioni.

Questo per quanto riguarda la ricerca e gli incontri. Se dovessi aggiungere a tutto questo una lettura che mi ha colpito, è difficile citarne solo una, ovviamente, ma ecco, citerò un autore proprio di Losanna, tuo collega.

Sono rimasto molto colpito quando ho scoperto la ricerca di Raphaël Baroni, la sua tesi che ha pubblicato nel 2007 (*La tension narrative*). Lo conoscevo già un po' perché ci eravamo incontrati prima che la pubblicasse. Ed è diventato un amico, come sai, abbiamo persino diretto insieme una tesi di dottorato e un progetto di ricerca. Non è solo per l'aspetto personale, ma il lavoro di Raphaël sulla «tensione narrativa» mi è subito apparso come qualcosa di molto complementare alla mia riflessione sulla lettura letteraria. E del resto, credo che sia reciproco, poiché lui stesso, immergendosi nel mio lavoro, si è reso conto che c'erano importanti collegamenti tra la riflessione sugli stereotipi, sulla lettura letteraria e sulla tensione narrativa. In particolare, si vede bene che quando si mette in evidenza la tensione narrativa, si valorizza una lettura che, allo stesso tempo, si baserà molto sugli affetti, sull'emozione, sulla partecipazione. La lettura narrativa si fonda sulla suspense, sulla curiosità, sulla sorpresa. Ma così facendo, si offre anche al lettore la possibilità di riflettere su ciò che sta facendo. Quando si lavora sulla tensione narrativa, si valorizza una lettura fondata sulla rivelazione progressiva, in particolare della trama nel caso dei testi narrativi, ma non soltanto: lo stesso può accadere anche con la poesia. In questo modo si favorisce una lettura congiuntamente narrativa ed emotivamente coinvolta, capace di suscitare una forte partecipazione del lettore. Ma allo stesso tempo, diamo al lettore i mezzi per analizzare la propria emozione e quindi per vedere e mettere in gioco quella riflessività che Marion Sauvage definisce il distanziamento del lettore da sé stesso, che è molto importante. E quindi, osserviamo che la tensione narrativa favorisce davvero l'articolazione tra distanziamento e partecipazione. Quindi, trovo che nella ricerca di Raphaël ci sia qualcosa che, sul piano teorico, rafforza ancora, se vuoi, l'idea che non bisogna dicotomizzare, o gerarchizzare i due modi di lettura, ma che al contrario essi si articolano, e che questo sia un fondamento supplementare, se vuoi, per il modello della lettura letteraria.

Ecco quindi una lettura che mi ha particolarmente motivato di recente o comunque negli ultimi quindici anni.

CHIARA BEMPORAD: Quali consigli, suggerimenti o auspici faresti a dei colleghi che desiderano contribuire allo sviluppo del campo della didattica della letteratura

JEAN-LOUIS DUFAYS: Ci sono quattro consigli o auspici che formulerei se dovessi davvero fare come uno di quei vecchi che dispensano consigli. Il primo che darei a giovani ricercatrici

e ricercatori o docenti è questo: iniziate leggendo e utilizzando i lavori dei vostri predecessori in tutta la loro varietà, evitando di limitarvi a un'unica scuola di pensiero. Non cercate nemmeno di rifare teorie che sono già state formulate. Partite piuttosto da ciò che esiste, poiché ormai, da oltre 30 anni, la maggior parte dei concetti importanti è già stata oggetto di numerosi studi. Ma fate vostri i concetti, cercando comunque di averne letti molti per non chiudervi in un'unica scuola. Mi sembra un punto importante. La prima cosa che direi, quindi, è di dotarsi di una preparazione, di prendersi il tempo per acquisire una cultura didattica per poter definire un quadro concettuale e metodologico solido. È banale dirlo, ma in fin dei conti è forse la prima cosa.

La seconda cosa è basarsi su una modellizzazione solida. Quindi, non accontentarsi di aver letto e di riprendere tutto ciò che esiste, ma fare anche delle scelte. Questo non significa chiudersi in sé stessi, ma costruire comunque una modellizzazione che sia al tempo stesso realistica e ambiziosa. È importante. Per me, la lettura letteraria, ovviamente, fa parte di questi modelli, ma non chiedo a tutti di lavorare come me. Tuttavia è importante che questa modellizzazione non sia statica, che venga costantemente messa alla prova e arricchita dall'analisi dei dati. Aver un modello, che si fa evolvere in funzione dei dati e delle analisi che si prevedono. Ecco, questo mi sembra un secondo consiglio: non lavorare senza un modello. Infatti un modello è sempre un'ipotesi e un'ipotesi deriva anche da convinzioni, da cose a cui teniamo. Non è solo la realtà a imporlo, è anche un pensiero che si ha in un dato momento dopo aver confrontato diverse possibilità.

Il terzo consiglio che darei è quello di lavorare su dati empirici diversificati, se possibile non troppo limitati, dato che ci troviamo sempre più in un'epoca, e tanto meglio così, in cui si lavora su dati piuttosto ampi: invece di limitarsi a una o due classi, ora si lavora su dieci, venti, trenta classi, eventualmente di paesi diversi, eventualmente di livelli scolastici diversi, a seconda del tipo di confronto che si vuole effettuare. Ma credo che, in ogni caso, sia giunto il momento di lavorare su corpora più ampi rispetto all'inizio, all'epoca in cui la didattica del francese si stava affermando, e su confronti sia nazionali che internazionali. Recentemente è stato pubblicato, sotto la direzione di Brigitte Louichon (2025), un importante libro collettivo sui confronti internazionali nella didattica della letteratura, sui confronti in generale, non solo internazionali. Lei dimostra davvero, e ha perfettamente ragione, che il futuro della ricerca è proprio in questo lavoro di confronto tra i livelli, tra i paesi, ma anche tra i tipi di percorsi formativi.

Gli alunni con profili sociologici diversi non fanno necessariamente le stesse cose, e nemmeno gli insegnanti, ma è proprio attraverso questi confronti che si dà un senso, si aprono nuove prospettive, si comprende meglio e si fanno progressi. Ecco, questo è il terzo consiglio. Assicuratevi di avere dati sufficienti per poter fare dei confronti. E non abbiate paura di utilizzare i dati degli altri. Non bisogna voler rifare da zero ogni volta un'intera serie di rilevamenti. Si può anche andare a lavorare con un gruppo di ricerca esistente e chiedere: "Accettate che riprenda i vostri dati per confrontarli con altri?". Insomma, credo che lavorare sui dati significhi anche utilizzare dati già esistenti e non voler sempre ripartire da zero.

Infine, come ultimo o quarto consiglio, suggerirei di distinguere rigorosamente il lavoro di formatore o formatrice da quello di ricercatore o ricercatrice e da quello di insegnante. Fare ricerca significa innanzitutto cercare di conoscere e comprendere, come dicevo prima, mentre formare significa innanzitutto cercare di trasformare e trasmettere. Sono complementari, ma non sono la stessa cosa. Credo quindi che si debba essere chiari sul momento in cui ci si trova nella comprensione, nella descrizione di ciò che è e si fa, e da quello in cui ci si trova nella promozione, nella proposta, nella raccomandazione di pratiche di insegnamento che mi sembrano importanti, ma senza confonderle completamente. Anche se, come dicevo prima, c'è sempre una parte di scala di valori e di scelta nelle descrizioni che facciamo.

Ecco quindi cosa darei come consiglio, come suggerimento, e come augurio.

Bibliografia

- Baroni, R. (2007), *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*, Paris, Seuil.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Emery-Bruneau, J., Florey, S. (dir.) (2024), *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Dufays, J.-L. (1994), *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga (2a ed. 2015, Bruxelles, Peter Lang, coll. «ThéoCrit»).
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996a), *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique: propositions pour la classe de français*, Bruxelles, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (dir.) (1996b), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations: actes du colloque «La lecture littéraire en classe de français: quelle didactique pour quels apprentissages?» (Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995)*, Bruxelles, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Le Goff, B., Larrivé, V. (2018), *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA Éditions.
- Louichon, B. (2015), «Le patrimoine littéraire: un enjeu de formation», in *Tréma*, 43, pp. 22-31.
- Louichon, B. (2025), *Comparaisons et connexions en didactique de la littérature*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Picard, M. (1986), *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*, Paris, Éditions de Minuit.
- Ronveaux, C., Schneuwly, B. (dir.) (2018), *Lire des textes réputés littéraires: discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Bern, Peter Lang.
- Rouxel, A. (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A., Langlade, G. (dir.) (2004), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?*, Paris, Hatier.

Tesi di dottorato citate

- Judith Emery-Bruneau, *Le rapport à la lecture littéraire* (Québec, 2011)
- Marion Sauvaire, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* (Québec, 2013)
- Bénédicte Shawky-Milcent, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* (Grenoble, 2014)
- Martin Lépine, *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* (Montréal, 2017)
- Graziella Deleuze, *Quels dispositifs et quels outils didactiques pour une lecture littéraire dès l'entrée en primaire ? Propositions pour la formation des futurs instituteurs* (Liège, 2018)
- Pierre Moinard, *Partages de lectures entre pairs et apprentissages collaboratifs de la lecture littéraire sur des forums et des blogs*, UCL (Louvain-la-Neuve et Cergy-Pontoise, 2018).
- Bertrand Johanet, *Problématisation et lecture littéraire au lycée : construction de savoirs*, (Nantes, 2019).
- Hélène Cuin, *Lire des œuvres classiques au lycée : la lecture littéraire à l'ère de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique*, (Montpellier, 2019).
- Catherine Huchet, *Problématisation et lecture littéraire à l'école primaire*, (Nantes, 2020).

Bruno Falcetto
Servono per vivere. Per un'educazione all'uso della letteratura
(Loescher, 2025)

di *Marco Villa*

Uscito nella collana “Didattica e letteratura” dei Quaderni della Ricerca, *Servono per vivere. Per un'educazione all'uso della letteratura* raccoglie alcuni saggi e interventi pubblicati da Bruno Falcetto nel corso di circa un decennio, tra il 2011 e il 2020, ai quali si aggiunge un capitolo inedito (il sesto nel volume, su sette totali, intitolato *Via delle soglie. Una passeggiata nel Novecento letterario*). La natura stratificata del libro, d'altra parte, non traspare affatto a una lettura complessiva: *Servono per vivere* risulta un'opera molto coerente, nella quale i vari capitoli si richiamano spesso tra loro, pur non esplicitamente, e delineano una visione netta e unitaria. Volendo riassumere questa visione, che è poi il nocciolo della proposta educativa dell'autore, gli elementi da accostare sono due, interrelati. Il primo, presente nel sottotitolo del volume, è *uso della letteratura*; il secondo, che compare nel titolo del terzo capitolo, è *cornici*. Prima di vedere nel concreto come si articolano in relazione alla prospettiva didattica, è utile sottolineare cosa sta a monte di questi concetti, perché è lì che si possono individuare i presupposti del libro, gli assiomi da cui l'argomentazione di Falcetto procede.

Per quanto riguarda l'uso della letteratura, la questione fondamentale è quella sintetizzata nel titolo dell'intero volume:

«servono per vivere». I presupposti qui sono almeno tre: 1) leggere è «un bisogno essenziale, profondo, imperioso» (p. 17); 2) «la letteratura conta», ha delle «virtù» (termine preso in prestito da Meneghello, uno dei punti di riferimento principali dell'opera) che vanno, semplificando, dall'aiuto a padroneggiare lo strumento del linguaggio all'apertura di spazi di incontro con l'alterità (innanzitutto perché la lettura è un atto, formativamente decisivo, di metabolizzazione della parola altrui), dalla costruzione di un pensiero critico a un globale arricchimento «umano, conoscitivo certo, ma altrettanto (e forse di più) etico, emotivo, estetico» (p. 18); 3) per tutte queste ragioni, la lettura è una pratica e un'esperienza fondamentale per la formazione dell'individuo, e più precisamente per «un'educazione democratica dell'io» (p. 15; con Luperini, Falcetto sostiene che «il cittadino consapevole è tale anche perché è un “buon lettore”», p. 45). Se tutto ciò è vero, allora a maggior ragione «la scuola è uno spazio vitale per la letteratura», innanzitutto «per le potenzialità eccezionali di interazione fra parola letteraria e mondo sociale che la caratterizzano» (p. 9).

Alla base della centralità attribuita al secondo membro del binomio, le cornici, si ritrova quella scuola milanese che ha come principali punti di riferimento i lavori di Spi-

nazzola e di Brioschi, e alla quale Falcetto appartiene. La letteratura è dunque studiata da una prospettiva che tenga conto del contesto, innanzitutto librario e editoriale, concepito non come mero corollario al testo ma come quella cornice pragmatica e funzionale che lo fa esistere, sia nel senso della produzione sia nel senso della messa in relazione con i suoi fruitori.

Una proposta didattica fondata su questi capisaldi non può non concentrarsi, innanzitutto, sugli effetti della lettura, in contrapposizione esplicita a una didattica focalizzata invece sull'analisi svolta al fine unico di «una conferma della perizia d'autore» (p. 71). L'esperienza testuale è – e deve essere in classe – qualcosa di più ampio e complesso, ed è qui che entrano in gioco, come componente essenziale per un'educazione letteraria virtuosa, le cornici. Questo concetto è mobilitato su larga scala, nelle sue molteplici declinazioni. Per cominciare, nel volume viene a più riprese valorizzata la conoscenza del contesto editoriale. Sapere come un libro è, concretamente, fatto, come inizia a esistere nel campo pubblico, come si colloca in quel campo anche e soprattutto in relazione agli altri libri: la mancanza di questa consapevolezza mina irrimediabilmente la possibilità di un effettivo uso della letteratura da parte degli studenti e delle studentesse. Serve quindi un'educazione libraria come componente imprescindibile dell'educazione letteraria, componente necessaria, tra le altre cose, per superare l'idea di una testualità assoluta, immobile e dunque indiscutibile, a favore invece di una testualità dinamica, aperta, disponibile alla manipolazione – letterale e metaforica – e insomma a essere usata. Ma la cornice è anche, stringendo sull'oggetto testuale, il paratesto, e i vantaggi individuati da Falcetto relativamente a una didattica che sviluppi una consapevolezza degli elementi peri- ed epitestuali appaiono incontestabili. Di nuovo, questa prospettiva ricolloca un testo nella sua cornice concreta, sottraendolo a quell'estrapolazione astratta in dispense e manuali che è il modo primario con cui studenti e studentesse vi entrano in contatto. Per non soffermarsi che su un punto di particolare interesse, saper comprendere e valutare i dati paratestuali consente per esempio a chi legge di farsi un'idea

sull'autorevolezza del testo stesso, e da questo punto di vista il discorso vale tanto per i libri cartacei quanto – e forse ancora di più, oggi – per le cornici digitali, anch'esse richiamate più volte lungo la trattazione (in particolare per sottolineare l'importanza di un'educazione a una competenza digitale che non sia solo competenza tecnica, ma culturale e, essenzialmente, critica). Cornice, infine, è anche lo spazio che distingue e insieme unisce due testi differenti. Ciò si traduce, per fare un altro esempio, in una pratica didattica che punta ad allenare la comprensione per confronto: non il singolo testo, ma il testo e un altro testo, anche di genere, di tipologia mediale, di forma artistica diversa. Che l'autore creda molto nel valore di un simile approccio è dimostrato dal fatto che a una sua esemplificazione pratica sono dedicati ben due capitoli, il quarto (confronto tra una poesia di Montale, *Ho sceso dandoti il braccio, almeno un milione di scale* e un'installazione di Garutti, *Tutti i passi che ho fatto nella mia vita*) e il quinto (confronto tra la rassegna dei paladini nel *Cavaliere inesistente* di Calvino e il monologo di Gaber *Angeleri Giuseppe*). Di nuovo, il testo si apre e l'esperienza di lettura si fa dinamica e in qualche modo più libera: «Faccio così perché l'accostamento mi pare sempre più un ottimo strumento per ragionare: indirizza l'analisi e suscita talvolta osservazioni impreviste. Evita l'effetto di intimidazione, contrasta un poco il senso di intangibilità che il testo letterario denso e compiuto può produrre» (p. 71).

Naturalmente, la critica, a cui si è fatto cenno, contro l'idea di una testualità assoluta e astratta dominante nelle aule scolastiche (e universitarie) non trascura il fatto che, anche in quel caso, il testo si inserisce in una cornice. Intanto perché è una cornice l'aula stessa (e nella fattispecie una «cornice pragmatica pesante», p. 53); poi perché a scuola il singolo testo viene per lo più presentato all'interno di quella cornice sovrabbondante che sono gli apparati del manuale. Le sue caratteristiche fisiche e la complessità della sua architettura (para)testuale sono viste da Falcetto per lo più come un ostacolo alla lettura, come qualcosa che, contrariamente alle migliori intenzioni, allontana e passivizza la fruizione. La cornice-manuale allora diventa fruttuosa solo se sa aprirsi, se sa farsi porta o

ponte (entrambe le metafore sono impiegate dall'autore) verso il mondo extra-scolastico, via d'accesso a quel mondo librario vero che è il mondo di lettori e lettrici formate e autonome rispetto all'istituzione formativa stessa. Anche da qui viene la proposta di istituire delle ZLL, delle «zone di lettura libera» ritagliate all'interno delle ore di italiano, nelle quali si accantoni il manuale con la sua cornice ostacolante e si legga liberamente, discutendo e proponendo interpretazioni, il tutto svincolato dalla valutazione (alle pp. 57-58 vengono forniti diversi esempi di possibili attività).

Alla luce di tutto ciò sarà chiaro che una didattica delle cornici diventa massimamente utile per il carattere relazionale della cornice stessa, che delimita un campo ma, così facendo, rende consapevoli dei due spazi che individua e, insieme, li mette in comunicazione. Data questa porosità osmotica tra tutti gli elementi – tra testo e paratesto e contesto, tra testo e un altro testo, tra scuola e mondo librario, tra lettura e vita –, non stupisce il favore con cui Falcetto guarda all'insegnamento per competenze. Mostrando un atteggiamento equilibrato e ispirato al giusto mezzo (che è l'atteggiamento dominante nel libro, riscontrabile anche nei confronti delle opportunità e dei rischi della svolta digitale), l'autore rifiuta tanto l'accettazione acritica delle direttive europee e governative in tal senso, quanto la loro demonizzazione ideologica. D'altra parte, trova nella didattica per competenze uno strumento ideale per un'educazione all'uso della letteratura: «L'idea di competenza è quella di un sapere che si costituisce, si usa, si riforma e progredisce come *esperienza situata*» (p. 25). Fuori da una rigida contrap-

posizione tra disciplinarismo e metodologismo, Falcetto sostiene che «l'attenzione al saper fare non determina nessuno svilimento della disciplina, semmai la irrobustisce, le dà radici più forti» (p. 27), proprio per la capacità di dare un ancoraggio concreto e una proiezione verso il mondo librario «di fuori».

Di fronte all'oggettiva marginalità della letteratura nella società attuale, la prospettiva di Falcetto cerca di fare di questa condizione una forza. La forza di qualcosa che non ha un ambito specifico di rilievo, ma è presente in modo trasversale in pressoché tutti gli ambiti (ecco l'incontro con le competenze), la forza di chi non si pensa più come vertice ma riconosce «come funzione più sua quella di mettere in contatto, tessere relazioni, tra campi diversi del sapere» (p. 30). Una simile valorizzazione parte, per l'appunto, dal margine, da un'attenzione in ottica educativa verso quanto tradizionalmente viene tenuto ai bordi di ciò che interesserebbe realmente: il testo, più o meno autonomo ma sempre isolato, e, su un altro piano, il *corpus* letterario tramandato dal canone ufficiale. Una didattica di quel margine e una prospettiva sulla letteratura italiana contemporanea che sia «ampia, inclusiva, *differenziante*» (p. 130) potranno attivare le potenzialità latenti di quel sistema di manufatti e rapporti che è la letteratura; per riconoscere una specificità nuova del discorso letterario, non più «appartata ed eletta» ma «sintetica, duttile, estroversa, edificata nel linguaggio, ma sempre capace attraverso il linguaggio di raccogliere, reinterpretare (metabolizzare) il mondo» (p. 29).

Olivia Fialho
Transformative Reading
(John Benjamins, 2024)

di *Paolo Di Nicola*

Nella vita di un lettore forte può capitare di avere esperienze di lettura in grado di cambiargli la vita, o comunque in grado di produrre un impatto profondo e duraturo. In uno studio condotto intervistando 194 lettori forti Sheldrick Ross (1999) ha osservato come circa il 60% dei partecipanti è riuscito a identificare uno o più libri che hanno fatto la differenza nelle loro vite. Nonostante la familiarità di queste esperienze è solo negli ultimi anni che la ricerca ha iniziato a studiarle sistematicamente (Djikic e Oatley, 2014; Caracciolo e Van Duuren, 2015; Kuiken e Sopčák, 2021; Tangeras, 2020). Questa monografia di Fialho è la prima pubblicazione che si propone di studiare il fenomeno osservandolo mentre accade.

La prima parte del libro è dedicata alla costruzione dell'impalcatura teorica che sostiene la ricerca empirica. Il punto di partenza è la distinzione tra una lettura come pratica quotidiana ed emotiva ed una lettura analitica praticata soprattutto a scuola. Il declino della lettura, dunque, è anche il declino della postura analitica che per l'autrice è necessario superare grazie ad approcci esperienziali e alla ricerca empirica. A partire da questi presupposti, la lettura trasformativa viene definita in dialogo con gli studi letterari, soprattutto quelli empirici, le scienze cognitive e la fenomenologia. Il libro nasce, infatti, della tesi di dottorato di Fialho, svolta presso l'Università di Alberta con due pionieri di questo campo di studi: Miall e Kuiken (Fialho, 2012). La studiosa eredita da questo contesto soprattutto la prospettiva fenomenologica e infatti questo libro può essere visto come un superamento e una definitiva sistematizzazione dei loro lavori intorno all'*expressive enactment* (enazione espressiva) e ai *self modifying feelings* (sentimenti che modificano il sé) (Miall e Kuiken,

2002; Sikora *et al*, 2011). Con il primo si riferisce ad una forma particolare di coinvolgimento vivido ed emotivo con il testo e con i secondi alle emozioni provocate dall'enazione espressiva in grado di ristrutturare la comprensione del testo e simultaneamente del senso di sé del lettore. Non stupisce, perciò che Fialho, rifacendosi a Rosenblatt (1978), sostiene una visione della lettura di tipo transazionale tenendo conto della possibilità che possano esistere diversi tipi di transazione possibili. Il lettore, inoltre, in linea con il paradigma della *5E Cognition*, è visto come enattivo ed incarnato, coinvolto in un processo in cui si modifica mentre modifica il libro stesso che sta leggendo.

La seconda parte del libro è dedicata alla metodologia, all'analisi e ai risultati della ricerca. Fialho ha realizzato un esperimento ponendosi l'obiettivo di tenere traccia dei cambiamenti che avvengono durante la lettura. 48 soggetti hanno letto Miss Brill di Katherine Mansfield e hanno scelto i 5 passaggi ritenuti più significativi, per commentarli ad alta voce. Al termine della lettura hanno anche prodotto un commento generale sull'esperienza. I dati sono stati analizzati con un metodo sviluppato *ad hoc* definito *Lexical basis for Numerically Aided Phenomenology* (LEX-NAP) ed è concepito come un superamento dei limiti del precedente NAP, sviluppato da Miall e Kuiken (2001). Dal punto di vista generale, la differenza risiede nel fatto vengono dapprima identificate le ripetizioni lessicali tra i partecipanti e poi parafrasate in costituenti. La novità consiste nel fatto che questi ultimi non sono più identificati attraverso similarità di significato. Inoltre, il processo di analisi questa volta era volto ad indagare la temporalità dell'esperienza di lettura perciò il metodo è stato anche adattato a questo scopo. I protocolli

sono stati divisi in due momenti e una volta identificati i costituenti, sono stati codificati in costituenti di secondo ordine, chiamati costituenti trasformativi. Questi sono espressione di una modifica di un costituente dal momento 1 (i primi due commentari) al momento 2 (gli altri quattro) all'interno di uno stesso soggetto. Per esempio (p. 189) il costituente di primo ordine «ho valutato miss Brill negativamente» apparso nel momento 1 diventa «ho valutato miss Brill negativamente con maggiore intensità» nel momento 2. Il costituente trasformativo risultante sarà codificato come «ho valutato miss Brill negativamente *diventa* ho valutato miss Brill negativamente con maggiore intensità». Infine, è stata eseguita una *cluster analysis*, una tecnica di analisi statistica che consente di raggruppare tra loro i partecipanti più simili. L'analisi ha permesso di individuare 4 gruppi, cioè tipologie di lettura, due dei quali trasformativi. Infine, per ciascun gruppo è stata eseguita una doppia analisi: è stato osservato quali fossero i costituenti unici e distintivi ed è stata eseguita lettura approfondita del membro più rappresentativo, in particolare osservando come il lettore posiziona se stesso nel discorso. Le esperienze di lettura trasformativa appaiono quindi distinte in (almeno) due tipologie diverse: l'*expressive enactment* e il *total enactment*. Il primo gruppo è caratterizzato da un'iniziale focalizzazione sull'ambientazione che diventa via via più vivida e concreta. Come la storia prosegue i lettori sperimentano forme di implicazione personale centrate sulla protagonista e vengono prodotte metafore di identificazione personale. Queste avvengono quando un lettore riconosce che alcuni aspetti dell'esperienza sono condivisi tra sé e il protagonista secondo un processo del tipo *Io sono A*, distinto da un'implicazione che funziona come una similitudine del tipo *Io sono come A*. I lettori di questo gruppo, inoltre, sperimentano la realizzazione di una verità personale e fanno generalizzazioni. Il *total enactment*, invece, è caratterizzato dalla presenza di una iniziale focalizzazione sulla protagonista, percepita vividamente. Il lettore sperimenta empatia nei suoi confronti, empatia che non è solo un prodotto emotivo della lettura ma è una vera e propria fonte di coinvolgimento.

Il lettore, inoltre, sperimenta una sorta di «amore compassionevole» per la narrazione e il modo in cui è scritta. Vengono prodotte metafore che Fialho definisce di «identificazione generale» (p. 269 - 291) a cui seguono momenti di realizzazione e (ri-)considerazioni etiche riguardo l'essere umano in generale. Riassumendo, per Fialho, esistono due differenti forme fondamentali di esperienze trasformative caratterizzate da una comune e complessa forma di coinvolgimento vivido, materiale ed emotivo che porta a riflessioni personali via via più intime e concrete. Queste sono accompagnate da uno spostamento del posizionamento spaziale del lettore rispetto al testo, che va da una netta differenziazione tra sé e l'altro (il protagonista) fino alla scomparsa dei confini e alla fusione tra le due entità. Ciò che distingue l'*expressive enactment* è un movimento a tre fasi in cui all'inizio il lettore riconosce aspetti dell'ambientazione come vividi e familiari, successivamente attraversa una forma di coinvolgimento metaforico marcata dall'uso della seconda persona singolare per parlare in modo indistinto di sé e del personaggio ed infine riprende la posizione spaziale assunta all'inizio ma concentrandosi maggiormente su di sé. Il *total enactment* è invece caratterizzato da quattro momenti, i primi tre sono analoghi al precedente mentre nel quarto momento il lettore torna all'immedesimazione metaforica con il testo ma in modo più generale, marcato dall'uso della prima persona e seconda persona plurale usati per riferirsi all'essere umano in generale.

La terza parte del libro è dedicata agli usi applicativi dei risultati presentati e alle possibili future linee di indagine. Su quest'ultimo punto viene evidenziato per esempio il ruolo che potrebbero avere le istruzioni di lettura. Una parte consistente di questa parte è dedicata all'insegnamento letterario, non solo a scuola. Vengono infatti integrate al libro alcune riflessioni teoriche sul tema precedentemente pubblicate (Fialho, 2019) e alcune applicazioni svolte. Soprattutto, viene presentato il programma *Transformative reading* sviluppato proprio a partire da queste ricerche e testato in vari contesti: nella scuola secondaria (gradi 10 -12) nei Paesi Bassi, scuola primaria in Portogallo, in workshop

universitari e recentemente anche per lo sviluppo di un programma di educazione etica per medici. Purtroppo a quest'ultima parte è dedicata solo una breve panoramica e per avere una visione completa bisogna consultare gli studi specifici citati. Del resto, lo scopo principale del libro è quello di offrire strumenti teorici e metodologici per interrogare e studiare l'impatto che i libri hanno nella vita delle persone che li leggono. La lettura trasformativa potrebbe rivelarsi infatti uno strumento utile per valutare l'impatto di metodi di educazione letteraria finalizzati all'incontro significativo con le opere.

Bibliografia

- Caracciolo, M., Van Duuren, T. (2015), «Changed by Literature? A Critical Review of Psychological Research on the Effects of Reading Fiction», in *Interdisciplinary Literary Studies*, 17, 4, pp. 517-539. <https://doi.org/10.5325/intelitestud.17.4.0517>
- Djikic, M., Oatley, K. (2014), «The Art in Fiction: From Indirect Communication to Changes of the Self», in *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8, 4, pp. 498-505. <https://doi.org/10.1037/a0037999>
- Fialho, O. (2012), *Self-Modifying Experiences in Literary Reading: A Model for Reader Response*, tesi di dottorato, University of Alberta.
- Fialho, O. (2019), «What Is Literature For? The Role of Transformative Reading», in *Cogent Arts & Humanities*, 6, 1. <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Kuiken, D., Miall, D. S. (2001), «Numerically Aided Phenomenology: Procedures for Investigating Categories of Experience», in *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2, 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.976>
- Kuiken, D., Sopčák, P. (2021), «Openness, Reflective Engagement, and Self-Altering Literary Reading», in Kuiken, D., Jacobs, A. M. (a cura di), *Handbook of Empirical Literary Studies*, Berlin, De Gruyter, pp. 305-342. <https://doi.org/10.1515/9783110645958-013>
- Miall, D. S., Kuiken, D. (2002), «A Feeling for Fiction: Becoming What We Behold», in *Poetics*, 30, pp. 221-241. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)
- Rosenblatt, L. (1978), *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Sheldrick Ross, C. (1999), «Finding without Seeking: The Information Encounter in the Context of Reading for Pleasure», in *Information Processing & Management*, 35, 6, pp. 783-799. [https://doi.org/10.1016/S0306-4573\(99\)00026-6](https://doi.org/10.1016/S0306-4573(99)00026-6)
- Sikora, S., Kuiken, D., Miall, D. S. (2011), «Expressive Reading: A Phenomenological Study of Readers' Experience of Coleridge's The Rime of the Ancient Mariner», in *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 3, pp. 258-268. <https://doi.org/10.1037/a0021999>
- Tangerås, T. M. (2020), *Literature and Transformation: A Narrative Study of Life-Changing Reading Experiences*, London, New York, Melbourne, Delhi, Anthem Press.

Johnny L. Bertolio
«L'ha scritto lei, ma...». Perché a scuola non si studiano le autrici
Tlon, 2026

di *Carola Borys*

In un contesto come quello italiano, in cui la storia della letteratura destinata al triennio delle superiori ha tradizionalmente maggior peso rispetto all'educazione letteraria dei dieci anni di istruzione obbligatoria che la precedono, il problema del canone, ossia del "cosa", anzi, del "chi" insegnare, continua a fare discutere. Per nate e nati negli anni Novanta, come chi scrive, è stato possibile transitare dalla scuola all'università senza incontrare un libro scritto da una donna nei programmi di letteratura italiana, mentre qualche sparuto nome di scrittrice veniva dall'estero. Questa assenza era data – ed è ancora spesso data – per ovvia, spiegata attraverso argomenti di varia natura. Johnny Bertolio apre il suo libro *«L'ha scritto lei, ma...»* proprio con un'esautiva raccolta dei luoghi comuni con cui si giustifica il mancato studio delle scrittrici a scuola: si tratta di frasi che abbiamo sentito (e forse pronunciato) tutte e tutti, che vanno dal minore accesso alla cultura per le donne del passato, alla scarsa rilevanza estetica delle loro opere, o al bisogno di prepararsi per l'analisi del testo della Maturità (al maschile dal 1999). In quest'ottica la riscoperta delle autrici rimosse viene vista come un insieme di "ripescaggi", e l'opzione più ragionevole pare quella di proiettarsi verso il futuro. Se determinati dati di fatto storici sono innegabili, si tratta però di posizioni riduzioniste, e il libro lo mostra: quella dell'emancipazione della donna non è una storia lineare; soprattutto, ciò che passa in secondo piano, se si accolgono simili giustificazioni, è l'entità della soppressione attiva cui sono state sottoposte le scritture delle donne, e, al tempo stesso, il modo in cui queste scritture sono riuscite a farsi strada nonostante tutto. Bertolio infatti non si concentra sulle ragioni materiali dell'assenza («dobbiamo iniziare a ragionare in

termini non causali, ma concessivi», p. 70), dedicandosi invece ai discorsi misogini dei letterati italiani, con particolare attenzione a quanto avviene tra fine Ottocento, quando «piomb[a] sulla letteratura la mannaia del canone» (p. 104), e inizio Novecento. In parallelo, ha l'obiettivo di ricostruire una genealogia delle autrici, riparando alla cancellazione. In questo, il libro si pone in continuità con l'operazione del 2022, *Controcanone*, manuale integrativo di storia della letteratura uscito per Loescher, che antologizza testi di scrittrici dalle origini alla contemporaneità. Di *Controcanone*, *«L'ha scritto lei, ma...»* rappresenta in un certo senso la premessa saggistica, e al contempo la risposta alle critiche di ghettizzazione e attacco al canone da esso ricevute.

Mi sembrano due le idee che stanno a fondamento del libro. La prima è una concezione del canone come qualcosa di rigido, veicolo di ideologia, a partire da cui i metodi della critica novecentesca si sviluppano in guisa di conferma: «la quasi totalità degli indirizzi critici», nota l'autore, «ha finito per avere come conseguenza l'esclusione delle autrici dai loro discorsi» (p. 33). È infatti privilegiando certi modelli e certi valori, istituendo gerarchie tra i generi letterari, distinguendo minore e maggiore che si rinfocola un canone escludente. Non per nulla, il canone «nasce per esigenze pratiche nella scuola del Regno d'Italia» (p. 22): questa caratteristica genealogica non può essere ignorata, dice Bertolio, perché ha portato a una valorizzazione delle scritture pubbliche e degli intellettuali civili (ma anche alla cancellazione degli interventi delle autrici relativamente alla sfera pubblica, attraverso cui andrebbe invece rimessa in discussione l'equazione uomo-pubblico e donna-privato). Un determinato modello letterario

viene a imporsi e, con esso, «un modello di uomo e donna, un'idea di nazione e un indirizzo politico che sanno poco di estetica e molto di ideologia» (p. 29). L'effetto, sul piano scolastico, è quello di una visione mutilata e monolitica delle epoche, promossa da un atteggiamento anti-filologico paradossalmente portato avanti dalla filologia, in opposizione al «pozzo degli Studi di genere» (p. 33), considerati meno seri nella gerarchia delle discipline accademiche. Alle dinamiche piramidali tipiche del canone maschile, Bertolio contrappone una configurazione circolare, attraverso la ricostruzione delle reti di relazioni tra scrittrici. Per esempio, lo scambio tra Vittoria Colonna e Veronica Gamba è l'occasione per riflettere sulle modalità dell'influenza letteraria: al posto dei legami di filiazione del canone maschile opera qui la sorellanza femminile, una «relazione d'affetto sororale, orizzontale, paritaria e geograficamente sconfinata» (p. 84). Il cerchio, immagine di uno scambio che si autoalimenta, diventa dunque un modello alternativo al «triangolo fallico, alla co-regionalità fiorentinocentrica e nazionalistica sottolineata nei triumviri Dante-Petrarca-Boccaccio» (p. 84).

La seconda idea portante del libro è la polemica contro l'«alibi» della contestualizzazione storica, che impedirebbe di sporgere accuse di maschilismo nei confronti degli intellettuali del passato. Le epoche, infatti, non sono un tutto coerente e coeso, e in ogni epoca c'è stato chi ha pensato diversamente malgrado il contesto. Inoltre, contro le accuse di anacronismo e di forzatura rivolte, con intento sminuente, agli Studi di genere, Bertolio pone un problema: perché certi approcci – come quello di «chi esamini [...] i rapporti genitori-figli nei romanzi del Settecento in chiave freudiana» (p. 35) – vengono tollerati, mentre lo stesso non vale quando sono le scritture delle donne del passato a essere oggetto di studio? È contro questa asimmetria, in sostanza, che il libro rivendica la possibilità di lavorare sul passato avvicinandolo con la strumentazione etica e teorica del transfemminismo del XXI secolo, tanto per criticare quanto per rivalutare.

Questa prospettiva attualizzante è presente anche in certe scelte stilistiche, che vanno a destrutturare alcune rigidità del sag-

gio accademico: lo si vede dal ricorso a espressioni colloquiali e al lessico dei social – da Lombroso e Weininger definiti «incel» (p. 24) alle recensioni «eterobasiche» a Morante (p. 142), passando per le «queen» (p. 81) Gambarà e Colonna e per vari casi di «minchiarimento». In linea con la collocazione editoriale presso Tlon, il saggio non si limita infatti al pubblico accademico, ma non per questo sacrifica la precisione, presentando un'ampia bibliografia di studi degli ultimi decenni sulla letteratura scritta dalle donne.

Il libro si compone di quattro capitoli. Nel primo viene esplorato il contesto misogino e omofobo da fine Ottocento alla riforma Gentile, con un'incursione nel femminismo della differenza. Particolarmente severo è il giudizio riservato a De Sanctis, che nella sua *Storia della letteratura italiana* opera un vero e proprio «ginocidio» (così definito da Federico Sanguineti nel 2022). Altro focus del capitolo è la presa di posizione di Sibilla Aleramo di fronte al successo di Weininger presso i vociani: Aleramo viene infatti indicata come la prima figura che in Italia propone la «letteratura femminile» come qualcosa di originale, creativo e autocreativo, specifico, anziché secondario, derivativo, mostruoso» (p. 62).

Il secondo capitolo del libro è dedicato a un compendio di storia della letteratura delle donne, in cui emergono i momenti di maggiore diffusione e circolazione delle scrittrici, come il Cinquecento, o il Settecento dell'Arcadia, mentre il terzo capitolo passa in rassegna diverse strategie retoriche di esclusione, condensate nella formula «L'ha scritto lei, ma...», che dà il titolo al libro. La formula riprende da vicino l'impianto argomentativo del saggio di Joanna Russ *How to Suppress Women's Writing* (1983), nel quale le diverse forme di delegittimazione delle scrittrici vengono ricondotte a una serie di concessioni subito revocate: «She didn't write it. She wrote it, but she shouldn't have. She wrote it, but look what she wrote about. She wrote it, but "she" isn't really an artist and "it" isn't really serious, of the right genre – i.e., really art. She wrote it, but she wrote only one of it. She wrote it, but it's only interesting/included in the canon for one, limited reason. She wrote it, but there are very

few of her». Le categorie individuate da Bertolio nel contesto italiano vengono analizzate a partire dagli scritti di Benedetto Croce, lettore al tempo stesso attento e profondamente misogino delle autrici, ma il discorso si allarga ad altri esponenti della critica e della cultura italiana. Ogni categoria – dalle accuse di soggettivismo o di imitazione, alla svalutazione dei generi letterari associati alle donne, fino ai giudizi morali sulla libertà delle autrici – viene illustrata attraverso un ricco repertorio di casi, che comprende anche esempi contemporanei: J. K. Rowling, la cui scelta di pubblicare utilizzando le iniziali anziché il nome per esteso deriva dal consiglio dell'editore, preoccupato che un nome femminile facesse percepire il libro come un romanzo per ragazze e ne limitasse la diffusione presso il pubblico maschile; Elena Ferrante, la cui opera, quando non viene svalutata, viene attribuita a una mano maschile; e, ancora, i commenti di un noto articolo del *Foglio* del 2024, in cui *L'amica geniale* era descritto come troppo pruriginoso.

Il quarto capitolo è dedicato agli interventi delle scrittrici tra fine Ottocento e inizio Novecento, con enfasi sul ruolo delle riviste come luogo di scambio – sull'aumento dunque degli spazi meno mediati dagli uomini – e sull'importanza del successo di vendite per l'affermazione di una certa autonomia. Appare inoltre il modo ambiguo in cui alcune scrittrici hanno vissuto la propria condizione. Un episodio è particolarmente significativo a riguardo: nel gennaio 1933 l'Almanacco letterario Bompiani inaugura una rubrica intitolata *I difetti delle scrittrici*. Bertolio mostra bene come molte delle trentacinque intervenute reagiscano attraverso una retorica della distinzione: per sottrarsi agli stereotipi associati alle scrittrici, ne accettano spesso la validità generale, limitandosi a escludere se stesse.

La riflessione sulla scuola apre, punteggia e chiude il libro: al centro vi è il paradosso di un'istituzione nella quale la funzione docente è esercitata in larga maggioranza da donne e in cui, tuttavia, «per un paradosso

crudele, ironicamente tragico, il verbo dei canoni disciplinari al maschile è tramandato, sui pulpiti scolastici, da sacerdotesse più che da sacerdoti» (p. 27). In questa prospettiva, la creazione di strumenti in cui i testi delle donne siano già didattizzati è al contempo risposta a una domanda crescente di inclusione e incentivo al mercato editoriale scolastico.

Non si tratta semplicemente di aggiungere nuove autrici: il «controcanone» è volto a relativizzare il canone scolastico e a interrogare criticamente i presupposti della sua formazione. Contro i timori più estremistici suscitati da ogni tentativo di revisione, «per cui variare, diversificare, integrare significherebbe ribaltare i veri valori o cancellare tutto» (p. 121), il libro invita a prendere atto della pluralità delle tradizioni letterarie e a insegnare assumendosi la responsabilità di inserire le autrici nell'ambito di genealogie, sottraendole a quella che Joanna Russ aveva definito il «mito della conquista isolata». Anche in questo Bertolio si muove in una direzione affine a quella di Russ: la semplice addizione di nuovi nomi non modifica infatti la monoliticità dei criteri di canonizzazione. La posta in gioco è piuttosto la moltiplicazione riflessiva dei criteri di valutazione e, soprattutto, la rimessa in discussione dei parametri attraverso cui giudichiamo il valore letterario, parametri che sono sempre stati mutevoli.

In definitiva, l'ignoranza nei confronti delle autrici non può più essere considerata scusabile. In questo senso assume valore di monito l'esempio di Joyce Lussu, che si rifiutava di partecipare a cerimonie nelle quali fosse l'unica donna presente, poiché tale eccezione non faceva che confermare la norma maschile. Analogamente, Bertolio invita a non insegnare, presentare o partecipare a eventi senza avere «negli appunti, sulla LIM, alla scrivania o al tavolo l'opera delle letterate, delle filosofe, delle scienziate di ieri e di oggi, insieme a quella dei loro omologhi maschili, alla nostra destra e alla nostra sinistra» (p. 115).

Cristiano Anelli
**A scuola di Novecento. La letteratura italiana del XX secolo
nella manualistica scolastica (1923-2023)**
Palermo, Palumbo, 2025

di *Federico Masci*

Negli ultimi anni la manualistica scolastica è diventata uno degli osservatori privilegiati per comprendere i processi di formazione, trasmissione e trasformazione del sapere letterario. Considerati a lungo strumenti secondari rispetto alla produzione critica propriamente detta, i manuali sono oggi riconosciuti come luoghi nei quali si sedimentano paradigmi interpretativi, gerarchie di valore e rappresentazioni della tradizione destinate a influenzare la costruzione della memoria culturale. In questo quadro si colloca il volume di Cristiano Anelli, *A scuola di Novecento. La letteratura italiana del XX secolo nella manualistica scolastica (1923-2023)*. L'oggetto dichiarato dell'indagine è la rappresentazione della letteratura novecentesca all'interno dei manuali scolastici italiani pubblicati tra la riforma Gentile e l'età contemporanea. Ma l'obiettivo di Anelli, oltre a tentare di ricostruire la presenza del Novecento nei programmi e nei libri di testo, è anche indagare il processo attraverso cui il secolo breve è stato progressivamente trasformato in un oggetto storicamente e didatticamente trasmissibile, seguendo l'evoluzione concettuale della manualistica. Il volume mostra del resto come il secolo appena trascorso abbia rappresentato per lungo tempo un problema storiografico: «un territorio completamente vergine e una frontiera quasi interamente inesplorata» (p. 13). Parzialmente vicino per essere assimilato, non senza difficoltà, alle tradizionali forme della narrazione storico-letteraria e comunque difficile da ricondurre entro categorie consolidate, il Novecento si è imposto lentamente, soprattutto dopo la seconda metà degli anni Trenta, come «modello integrale, categoria estetica con cui interpretare e rivalutare le ricerche della modernità novecentesca, via via

promossa allo statuto di autonoma *tradizione del nuovo*» (p. 55). La tendenza a interpretare, nel periodo fascista, la letteratura nazionale attraverso una successione di crisi rivela già il profondo intreccio tra costruzione del sapere letterario e costruzione dell'identità culturale, nel tentativo di «cercare nel passato i fondamenti e i presupposti ideologici del presente». Al tempo stesso però, le eccezioni rappresentate da figure come Momigliano, Sansone e Flora dimostrano come la manualistica non sia mai riducibile a semplice strumento di riproduzione ideologica. Tramite la diversa interpretazione del Decadentismo, e attraversando l'interdetto crociano, questi studiosi introducono elementi di complessità che riescono ad erodere «lo schema binario di un Novecento a due fasi, l'una distruttiva e *dérégulante*, l'altra ricostruttiva e neoclassica» (p. 36), allargando nel computo del materiale storicizzabile «anche le traiettorie della letteratura postbellica» (p. 36). Se però nel decennio che proietta verso gli anni Quaranta la rappresentazione storica della modernità letteraria può poi appoggiarsi a una «linea lirica della purezza, intonata alla sincerità antistorica e all'immediatezza analogica della lingua» (p. 55), e se il secondo dopoguerra assiste alla progressiva codificazione delle innovazioni narrative e drammaturgiche, tale ampliamento del canone non implica tuttavia un effettivo superamento dei paradigmi critici precedenti. In un contesto storico-culturale ancora incapace di dismettere le gerarchie estetiche e interpretative ereditate dalle stagioni precedenti, il *Compendio di storia della letteratura italiana* di Natalino Sapegno tenta di ricondurre entro una sintesi unitaria le diverse linee della modernità novecentesca, integrando il mito della purezza

lirica con la produzione narrativa sviluppata al di fuori della prosa d'arte e riallacciandola indirettamente alla tradizione del romanzo realistico e naturalista ottocentesco. Le sezioni dedicate alla stagione compresa tra gli anni Sessanta e Settanta costituiscono probabilmente uno dei nuclei più stimolanti del volume. In queste pagine emerge il progressivo indebolimento delle forme tradizionali della storia letteraria e l'apertura verso nuovi modelli interpretativi, una volta compiuta l'integrazione del Novecento all'interno delle forme manualistiche. Le trasformazioni del pubblico, l'espansione dei mezzi di comunicazione e la crescente differenziazione delle pratiche di produzione e consumo culturale rendono infatti sempre meno adeguata una rappresentazione della letteratura fondata esclusivamente sulla successione degli autori e delle opere. In questo contesto, approcci come il marxismo, la sociologia della letteratura, il formalismo e lo strutturalismo contribuiscono a ridefinire il rapporto tra letteratura e storia, collocando i testi entro reti più ampie di relazioni sociali, culturali e materiali. In particolare, la prospettiva marxista sembra offrire gli strumenti per interpretare la produzione letteraria in rapporto alle condizioni storiche, alle strutture sociali e alla posizione del ceto intellettuale. Tuttavia, nonostante l'ampliamento del quadro interpretativo, le gerarchie di valore e gli assetti canonici ereditati dalla tradizione continuano in larga misura a rimanere invariati. È in questo contesto che assumono particolare rilievo esperienze come *Tesi antitesi*, *Letteratura e realtà* e soprattutto *Il materiale e l'immaginario*. L'esplicito «rifiuto del racconto storicisticamente ordinato» (p. 176) in favore di una costruzione antologica «dotata di un impianto di tipo pluralistico e antagonistico» (p. 176) mette in dialogo parte letteraria e storica e prelude alla definizione di un'idea di letterarietà espansa che sarà uno degli elementi più ricchi di conseguenze nella definizione del manuale di Ceserani e De Federicis. «Vertice insuperato di questa vocazione fagocitante e onnicomprensiva della storiografia letteraria, punto di arrivo di tutte le tensioni sperimentali che interessarono la manualistica nel decennio precedente» (p. 207), l'opera appare difficilmente replicabile non solo per la ra-

dicalità delle soluzioni proposte, ma anche per l'eccesso sperimentale che le sostiene: nella convergenza di prospettive, metodi e livelli di analisi differenti essa raggiunge infatti un grado di complessità che ne fa un punto limite della storiografia letteraria novecentesca. Se Anelli ne valorizza soprattutto la capacità di sottrarsi alle concezioni totalizzanti della storia, questa interpretazione rischia tuttavia di lasciare in ombra la dimensione costruttiva e progettuale dell'opera. La critica delle tradizionali forme di organizzazione del sapere storico-letterario non approda infatti a una semplice logica della frammentazione, ma si accompagna alla ricerca di nuovi principi di connessione e di nuove ipotesi di ordine. Particolarmente rilevanti risultano, infine, le pagine dedicate ai manuali che, tra anni Ottanta e Novanta, preparano il terreno alla contemporaneità, divisi come sono tra «un'impostazione più conservativa, basata sullo schema della narrazione continua» (p. 216), il bisogno di prendere «le distanze (...)», dallo storicismo di marca idealistica o materialistica» (p. 218), e il tentativo di recuperare una sistematicità di impianto «compensata da un più deciso ritorno all'autonomia e centralità del letterario» (p. 225). Manuali come *Il sistema letterario* di Salvatore Guglielmino e Hermann Grosser o *Testi nella storia* di Cesare Segre e Clelia Martignoni rispondono a queste esigenze attraverso strategie differenti: da un lato separando e ponendo in parallelo i diversi livelli dell'indagine letteraria; dall'altro attribuendo centralità alla dimensione linguistica e all'analisi del testo. È in questa tensione tra organizzazione del sapere e ridefinizione delle sue finalità che si colloca una delle questioni più significative messe in luce da Anelli. Il progressivo affermarsi di prospettive ermeneutiche, che spostano l'attenzione dal testo alla sua interpretazione, e la successiva centralità della nozione di competenza modificano profondamente la funzione del manuale scolastico. La letteratura tende infatti a essere presentata sempre meno come un insieme di conoscenze da trasmettere e sempre più come un'occasione per sviluppare capacità di lettura e interpretazione. Da un lato, questa trasformazione favorisce il ridimensionamento delle grandi sintesi storico-letterarie del Novecento e la loro

ripetuta commercializzazione; dall'altro, apre la strada a progetti che fanno dell'interpretazione il proprio principio organizzatore, come *La scrittura e l'interpretazione* di Romano Luperini, Pietro Cataldi e Lidia Marchiani. Da questa prospettiva però, la storia della manualistica studiata da Anelli può essere collegata ad altri strumenti di diffusione della cultura, come le collane editoriali. Come i manuali, anche le collane selezionano testi, costruiscono percorsi di lettura e definiscono il proprio pubblico. Nell'editoria italiana del secondo Novecento, si osservano processi simili: l'allargamento dei lettori, la differenziazione dei consumi culturali, il cambiamento dei modelli teorici e la crescita

dei canali di comunicazione mettono in crisi le forme tradizionali di organizzazione della cultura. Questo quadro emerge anche nelle conclusioni del volume. La crisi del canone, la perdita di gerarchie stabili e la frammentazione delle letture rendono più difficile costruire una tradizione condivisa. Tuttavia tutto questo rende ancora più evidente il problema della selezione. Nel Novecento letterario, già difficile da definire e trasmettere, la questione ritorna oggi in nuove forme: quali autori e opere possono ancora rappresentarlo per pubblici diversi? Come scegliere cosa includere e come rendere la letteratura comprensibile a lettori diversi?